أُسس تعلّم اللغة وتعليمها

تأليف

ه. دوجلاس براون

ترجمة

د. عبده الراجحي　　د. علي علي أحمد شعبان

دار النهضة العربية
للطباعة والنشر
بيروت - ص.ب ١١-٧٤٩

أسس تعلم اللغة وتعليمها

أسس تعلم اللغة وتعليمها

تأليف

هـ. دوجلاس براون

ترجمة

د. عبده الراجحي

أستاذ علم اللغة بجامعة الإسكندرية

د. علي علي أحمد شعبان

الأستاذ المشارك بجامعتي الأزهر

والإمام محمد بن سعود الإسلامية

دار النهضة العربية

للطباعة والنشر

بيروت - ص.ب ١١٠٧٤٩

١٩٩٤م

دار النهضة العربية
للطباعة والنشر
بيروت - ص.ب ١١٠٧٤٩

* الإدارة: بيروت، شارع مدحت باشا، بناية كريدية، تلفون: 866271
818705 / 818704
برقياً: دانهضة، ص.ب 749-11
تلفاكس 232-4781-212-001

* المكتبة: شارع البستاني، بناية اسكندراني رقم ٣، غربي الجامعة العربية، تلفون: 316202 / 818703

* المستودع: بئر حسن، تلفون: 833180

المحتويات

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة المترجمين

نحمد الله تعالى، ونستعينه، ونستهديه، ونصلي ونسلم على سيدنا محمد، وعلى آله وصحبه. . . وبعد.

فإن تعليم اللغة «علم» ما ينبغي لأحد أن يماري في هذا ولا أن ينكره. ولقد شهد هذا المجال في السنوات الثلاثين الأخيرة نشاطاً هائلاً، فانفتحت آفاق في البحث لم يكن لنا بها عهد من قبل، وظهرت مناهج وأساليب وأدوات. كل ذلك من أجل هدف واحد: كيف نصل إلى تعليم لغوي ناجح؟.

يعرف المنصفون ما يبذله أصحاب اللغات الأوروبية في نشرها في بقاع العالم، فنشعر بالمسؤولية الكبرى نحو العربية وهي ليست كالإنجليزية أو الفرنسية أو الألمانية بل تفضلها جميعاً بما فضلها الله به، ونحن على يقين أن «المسؤولية» لا تتنفس إلا «بالعلم» و«بالعمل» معاً، من ذلك ما يفرضه الواجب من متابعتنا لجهود الآخرين في تعليم لغاتهم والإفادة منها.

وهذه الترجمة التي نقدمها لك جهد متواضع في هذا السبيل. ونود أن نؤكد أن «الترجمة» لا تستغني عنها الأمم المتقدمة فما بالك بمن تخلف بهم الركب إلى حين، والحق أن العاملين في حقل تعليم العربية قد لا تسنح لهم فرصة الاطلاع على ما يصدر باللغات الأخرى في هذا المجال، ومن حقهم أن نضع بين أيديهم شيئاً من هذه الأعمال.

وقد اخترنا هذا الكتاب لأسباب؛ أولها أنه من الكتب الجامعية الدراسية، أي أنه يقدم الإطار العام للعلم، في لغة يسيرة، وفي غير إغراق في فروع التخصص مع شرح التطور التاريخي لكل مصطلع ومنهج وأسلوب. ثانيها أنه ليس مقصوراً على «تعليم» اللغة وإنما يهتم بقضايا «التعلم»، ومن ثم يقدم معالجة متكاملة، وعرضاً

واضحاً لكثير من العلوم والمعارف والمجالات التي تتصل بتعلم اللغة وتعليمها اتصالاً مباشراً.

أما الترجمة فغني عن القول أنها أصبحت «علماً» أيضاً، وهي تنتمي إلى «علم اللغة التطبيقي»، شأنها في ذلك شأن «تعليم اللغة»، وقد صار لها الآن نظريات وتمنح فيها درجات جامعية عالية.

والأغلب أن الترجمة تسير في اتجاهين، ترجمة «دلالية» تسعى إلى «دقة» المقابلة بين اللغة «الأصل» واللغة «الهدف»، وترجمة «اتصالية» لا تنشغل كثيراً بمقابلة اللفظة للفظة وإنما تسعى إلى أن يكون للعمل المترجم تأثير مشابه أو مقارب للنص الأصلي على صاحبه. وهذا هو الاتجاه الغالب الآن على ما ترى في فصول هذا الكتاب من سيطرة الاتجاه «الاتصالي» في تعليم اللغات.

وهذا ما صنعناه في هذه الترجمة، لم نلتزم بحرفية الكلمة مقابل الكلمة، وإنما التزمنا بالنص في صورته العامة، وتجاوزنا عما رأيناه يخل بالنص المترجم، وحاولنا جهدنا أن نضعه في عربية قريبة لا تتأثر بخصائص لغة الكتاب إلا فيما ندر وفيما كان لا مندوحة لنا عنه.

ونود أن نلفت إلى أننا لم نذكر المصطلح الأجنبي قرين ترجمته ـ التي جعلناها بين علامتي تنصيص، واكتفينا بوضع مسرد للمصطلحات آخر الكتاب، وكذلك جعلنا أسماء مؤلفي المراجع في الحاشية؛ كل ذلك من أجل أن يكون متن الترجمة عربياً خالصاً، وحتى لا تقطع الكتابة الأجنبية تسلسل القراءة، إلا فيما لا مندوحة عنه من أمثلة الجمل والتراكيب.

نرجو أن يكون هذا الكتاب حلقة في سلسلة متتابعة تنقل إلى العربية أهم الأعمال التي تصدر عن تعلم اللغات وتعليمها، ونرجو أن ينتفع بها الطلاب والباحثون.

نتقدم بأخلص الشكر وأجزله إلى معهد تعليم اللغة العربية وإلى مديره فضيلة الدكتور/ محمد الأحيدب، ونتقدم بأعظم الامتنان إلى معالي الأستاذ الدكتور/ عبد الله بن عبد المحسن التركي وزير الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد

ومدير جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية السابق لدعمه الدائم لهذا المعهد وحثه القوي على إصدار دراسات وبحوث تخدم نشر العربية في هذا العالم، وأخيراً نشكر لطلابنا في قسم تأهيل معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها إقبالهم وحماسهم، وقد كانت مناقشاتهم الواعية حافزاً لتقديم هذا الكتاب.

والله نسأل أن يجعل أعمالنا خالصة لوجهه الكريم

المترجمان

الرياض في ٢٣/ ١٢/ ١٤١٢هـ

مقدمة المؤلف (*)

هذا أسوأ وقت وأفضله في مهنة تعليم اللغات الأجنبية، إذ شهد العقدان الماضيان تطوراً كبيراً في معرفتنا بتعلم اللغات الأجنبية وتعليمها. وحيثما توجه بصرك تجد كتباً ومقالات ومحاضرات وندوات ومقررات في هذا المجال باعتباره فناً وعلماً، ولم يكن لنا بذلك عهد من قبل. وفي الوقت ذاته لا يزال أمامنا شوط بعيد جداً كي نصل إلى إجابات حاسمة لكثير من الأسئلة الصعبة التي تواجهنا. ولقد اعتدنا على غياب الحلول النهائية ونحن نكتشف كل يوم عدداً هائلاً من المتغيرات التي تؤدي دوراً ما في عملية تعلم لغة ثانية. غير أن «هزائمنا» هذه لا ينبغي أن تكون نهاية المطاف، يقول «روجر براون»[1] :

«من المثير لدى علماء النفس أن تبدو بعض الظواهر العقلية ـ التي تتسم بالذكاء والزئبيقية ـ قابلة لأن توضع في نموذج آلي. ونحن نطمح إلى نجاح مثل هذا النموذج. ولكن حين ندرك آخر الأمر أن الظاهرة تستعصي على هذا النموذج وأن بعض جوانبها لا يمكن الإمساك به فإننا نشعر بنوع من الإحساس بالبهجة لهزيمتنا».

ونحن قد نبتهج لهزائمنا، لأننا نعلم أن ذلك الجانب الزئبقي من ظاهرة اكتساب لغة ثانية هو الذي يجعل من البحث عن الإجابات والحلول متعة. إذ إن اكتساب لغة ثانية ليس أمراً هيناً، ولا حقيقة ذات بعد واحد، بل هي عملية «زئبقية» في كل جوانبها. غير أن هزائمنا لا تكمن في غياب الإجابات فحسب، بل في حاجتنا إلى أن نتعلم كيف نسأل أسئلة صحيحة أيضاً. ولعل نظرة على هذين العقدين الأخيرين من البحث والممارسة في تعليم اللغات تقدم صورة واضحة عن الموقف. فنحن ـ بالتأكيد ـ نتعلم شيئاً فشيئاً كيف نسأل أسئلة أفضل من سابقتها عن كيف يتعلم الناس لغات أجنبية. بل إننا قفزنا قفزات هائلة ـ عبر خطوات صغيرة

(١) Roger Brown (1966: 326).

واثقة ـ نحو هدفنا المتمثل في وضع نظرية في اكتساب اللغة الثانية.

ويكمن سر استمرار نجاح هذا الهدف في قدرتنا على أن نكون حذرين في خياراتنا في البحث عن الحقيقة. ولن ينجح أي علم أو نظرية أو نموذج أو عامل في أن يقدم ـ وحده ـ وصفة سحرية لكشف غموض اكتساب اللغة الثانية. غير أننا نستطيع وضع نظرية واسعة القاعدة في اكتساب اللغة الثانية يمكنها أن تعيننا على اختيار الطرق والأساليب المناسبة لقاعة الدرس اختياراً علمياً. وهذا هو ما يرمي إليه هذا الكتاب.

وقد صمم هذا الكتاب في طبعته الثانية بحيث يمدك بإحاطة شاملة للأسس النظرية لتعليم اللغات الأجنبية، فهو يضع الأسس الضرورية لفهم المناهج والأساليب وقواعد استخدامها فهماً كاملاً. ومن ثم ستجد في الفصول الاثني عشر التي تحتويها هذه الطبعة جزءاً خاصاً بقاعة الدرس يلقي نظرة عامة على طرق تعليم اللغات الأجنبية. غير أن تفاصيل هذه الطرق والأساليب لا تقع داخل نطاق هذا الكتاب، ولذلك تركت لكتب وخبرات أخرى تركز بصفة خاصة على الإجراءات اليومية التي تجري في قاعة الدرس.

أما هذا الكتاب فقد صمم ليكون كتاباً أساسياً للطلاب المتخرجين، ومن هم على وشك التخرج ممن يرجون تأهيلاً في تعليم اللغات. كما أنه يصلح للمدرسين الذين يحتاجون إلى نظرة عامة على القضايا النظرية الراهنة في هذا المجال. ولا يحتاج أولئك ـ كي يفيدوا من هذا الكتاب ـ إلى معلومات لغوية أو نفسية مسبقة، إذ بُني هذا الكتاب منذ صفحاته الأولى على ما يعرفه الشخص المثقف العادي عن العالم من حوله، وعن الحياة، وعن الناس، والاتصال. كما أن هذا الكتاب يمكن أن يفيد في تثقيف مدرسي اللغات على اختلافها، على الرغم من أن كثيراً من الأمثلة التوضيحية المذكورة به مأخوذة من اللغة الإنجليزية، باعتبارها اللغة المعروفة لدى كل القراء.

وقد بحث موضوع هذا الكتاب من منظور علوم مختلفة ومتداخلة مثل علم اللغة، وعلم النفس، والتربية، وهي العلوم الثلاثة الكبرى التي أسهمت في مناهج تعليم اللغات على مدار العقود الأربعة الماضية. أما خطته فقد وضعت بحيث تنتهي

ـ من خلال فصوله ـ إلى فهم شامل ومتكامل لعملية تعليم اللغات وتعلمها، يؤدي بدوره إلى صياغة نظرية في اكتساب اللغة الثانية، تتبلور معالمها في مادة الفصل الأخير.

وقد اتبعت طريقة «دورية» في تقديم مادة هذا الكتاب، بمعنى أن فكرة ما قد ترد في فصل ما، ولكنها لا تعالج بصفة نهائية إلا في فصل آخر، أو أن فكرة ما قد تُحدَّد أو تُعرَّف في فصل ما، ولكن مغزاها أو الأفكار الضمنية المستوحاة منها تناقش في فصل آخر. فعلى سبيل المثال، ذكر المنهج السلوكي في الفصل الأول، ثم رُبط بتعلم اللغة الثانية في الفصل الثاني، ثم رُبط ــ فنيا ــ بنظريات التعلم في الفصل الرابع، وتوالت الإشارات إليه في باقي الكتاب. كما ذكرت أهمية التفريق بين التعلم الاستظهاري والتعلم الموقفي في سياق الكلام على اكتساب اللغة الأولى في الفصل الثاني، ولم تحسم مناقشتها إلا في في الفصل الرابع. وأيضاً، ورد الكلام موجزاً على نظريات التعلم في الفصل الرابع، رغم أن الأفكار الضمنية المستوحاة من نظريات التعلم تسري بوضوح في سائر أجزاء هذا الكتاب. ذلك أن الطبيعة المتداخلة لجوانب علمية اكتساب اللغة الثانية تجعل من هذه الطريقة الدورية أمراً حتيماً.

وهنا ننصح مستخدم هذا الكتاب بأن يكون على اتصال دائم بمجموعة ـ ولو صغيرة ــ من متعلمي اللغة الثانية، ذلك أن مثل هذا الاتصال يتيح الفرصة لمراقبة أفراد منغمسين في عملية تعلم لغة ثانية في موقف حقيقي، ولإخضاع بعض المبادىء النظرية للممارسة العملية. وبدون ذلك، قد يتعرض مستخدم هذا الكتاب إلى خطر إبقاء ما فيه أفكاراً نظرية، وهو أمر لا يتفق مع الواقع. ذلك أن التغذية الراجعة من الواقع الفعلي يعد جانباً مهماً ـ إن لم يكن ضرورياً ـ في بناء فهم «حي» لعملية اكتساب اللغة الثانية.

وترجع فكرة هذا الكتاب إلى عدد من المقررات الجامعية درّستها في جامعات سان فرانسيسكو وإلينوي ومتشجان حول الأسس النظرية لتعليم اللغات. ولذلك فإن امتناني الأول يعود إلى تلامذتي، لأفكارهم العميقة، وحماستهم، وتأييدهم، فهم قد أدلوا بتعليقات جليلة القيمة حول الطبعة الأولى التي صدرت عام ١٩٨٠، ومن

ثم حاولت الإفادة منها في الطبعة الثانية هذه. كما أوجه شكراً خاصاً إلى زميلتي كاثلين بيلي التي قرأت الطبعة الأولى بدقة بالغة، فلم تخل صفحة تقريباً من ملحوظة أو تعليق. كما أدين بالشكر لعدد من الأفراد في المجال، آثروا أن ينشروا مراجعات للطبعة الأولى، فأفدت من آرائهم النقدية. كما أوجه شكري إلى زملائي في الكلية، وخاصة مارجي بيرنز وساندرا ماكاي، وتوم سكوفيل، الذين أفدت من تعليقاتهم في الطبعة الحالية.

وأخيراً أوجه شكري إلى أفراد عائلتي لتحملهم ـ مرة أخرى ـ عبء أوراق وكتب تناثرت في كل حجرات المنزل.

المـؤلـف

هـ. دوجلاس براون

سان فرانسيسكو ـ كاليفورنيا

الفصل الأول

اللغة والتعلم والتعليم

أن تتكلم لغتين. . . ذلك مسلك حياة، والذي لا شك فيه أنك تتعرض لتأثير هائل حين تكافح لتجتاز حدود لغتك الأولى إلى لغة جديدة، وثقافة جديدة وطريقة جديدة في التفكير والإحساس. ولا مراء في أنك تحتاج إلى التزام وانغماس تامين، واستجابة عضوية وعقلية وعاطفية كاملة كي تنجح في استعمال لغة ثانية استعمالاً صحيحاً، ذلك أن تعلم لغة ثانية ليس مجرد مجموعة من خطوات سهلة يسيرٌ أن تبرمجها ثم تؤديها بنفسك. بل لا يستطيع أحد أن يخبرك كيف تتعلم لغة أجنبية دون أن تحاول أنت محاولة حقيقية، فتعلُّم لغة ثانية عمليةٌ مركبة تتضمن عدداً لا حد له من المتغيرات. ولا شك أن المقررات الأكاديمية في اللغات الأجنبية مقررات معتلة ومهتزة، لأنها في الأغلب تستند ـ في ذاتها ومن ذاتها ـ إلى أسس غير ملائمة لتعلم لغة ثانية تعلماً ناجحاً، ومن ثم لا ينجح أحد ـ تقريباً ـ في اكتساب الطلاقة في اللغة الثانية في قاعات الدرس وحدها.

وقد يبدو متناقضاً أن يكون هذا الكتاب عن التعلم والتعليم معا، لكن بعض هذا التناقض ينزاح إذا نظرت إلى العملية التعليمية باعتبارها تيسيراً للتعلم، حيث تستطيع أن «تعلِّم» لغة أجنبية تعليماً ناجحاً إذا كنت تعرف شيئاً ما ـ بين أشياء أخرى ـ عن تلك الشبكة المعقدة من المتغيرات التي تنتظم في نسيج واحد لتؤثر في نجاح شخص أو فشله في تعلم لغة ثانية، من أين يبدأ المدرس ـ إذن ـ البحث عن ضالته التي هي فهم أسس تعلم اللغة الأجنبية وتعليمها؟.

السؤال الأول في هذا المقام: من؟

من يتعلم؟ ومن يعلم؟ إنهم الدارسون والمدرسون. فمن هم أولئك الدارسون؟ وما أوطانهم؟ وما لغاتهم الأولى؟ وما مستوى تعليمهم؟ وأحوالهم الاقتصادية والاجتماعية؟ ومن آباؤهم؟ وما قدراتهم العقلية؟ وما خصائصهم الشخصية؟ تلك أمثلة من أسئلة كثيرة تركز على بعض المتغيرات الجوهرية التي تؤثر في نجاح الدارس في اكتساب لغة أجنبية، وفي مقدرة المدرس على أن يساعد الدارس على إنجاز هذا الاكتساب. ولسوف نعرض في الفقرة التالية لهذه المتغيرات عرضاً مفصلاً.

أما عن المدرس فلا بد لنا أن نسأل: ما لغته الأولى؟ وما خبرته، وتدريبه؟ وما معرفته باللغة الثانية وثقافتها؟ وما فلسفة التعليم التي يتبعها؟ وما خصائصه الشخصية؟ وفوق ذلك كله، كيف يتفاعل هو والدارس معا في مجتمع لغوي؟.

السؤال الثاني: ما، وما أهمَّه من سؤال يسبر طبيعة الموضوع! ما الذي يجب أن يتعلمه الدارس ويعلِّمه المدرس؟ وما الاتصال؟ وما اللغة؟ وماذا نعني حين نقول إن شخصاً ما يعرف كيف «يستعمل» لغة ما؟ وكيف يمكن أن توصف اللغة الأولى والثانية وصفاً ملائماً؟ وما الفروق اللغوية بين الأولى والثانية؟

والحق أن هذه الأسئلة العميقة أسئلة جوهرية في علم اللغة. ذلك أن مدرس اللغة يحتاج إلى أن يفهم نظام اللغة الثانية وطرائقها الوظيفية، والفروق بين لغة الدارس الأولى واللغة الثانية، بل إن عليه أن يتقن اللغة التي يدرسها، وأن يكون قادراً على شرح نظامها، بأصواتها، وصرفها، وكلماتها وجملها، وأبنية الخطاب فيها.

والسؤال الثالث: كيف؟

كيف يجري التعلم؟ كيف يضمن شخص ما النجاح في تعلم اللغة؟ ما العمليات المعرفية في تعلم لغة ثانية؟ وأية استراتيجية وأية أساليب يستعملها الدارس؟ وما العلاقة المثلى للتفاعل بين المجالات المعرفية والوجدانية والفيزيقية في سبيل تعلم ناجح للغة؟

والسؤال الرابع: متى؟

من الشائع أن الأطفال «أفضل» من الكبار في تعلم اللغة، فهل هذا صحيح؟ وإن كان كذلك، فَلِمَ يؤدي عمر الدارس إلى هذا الاختلاف؟ ومن ثَمَّ، متى يحسن البدء في تعلم اللغة الثانية؟ أيتعلمها الطفل قبل سن المدرسة، وهو لما يزل منغمساً في اكتساب لغته الأولى؟ أم يتعلمها الصبية ـ قبل سن المراهقة ـ وقد أوشكوا على إتقان لغتهم الأولى وشرعوا في اللغة الثانية؟ أم يتعلمها الغلمان في سن المراهقة مع ما يعيشونه من خصائص القلق والبحث عن الذات؟ أم يتعلمها الكبار الذين يتمتعون بالنضج الوجداني والمعرفي؟

وثمة أسئلة أخرى عن «الوقت» الذي يقتضيه تعلم اللغة الثانية، أنخصص لهذا التعلم عشر ساعات في الأسبوع أم خمساً، أم ثلاثاً، أم أننا نحتاج إلى برنامج مكثف سبع ساعات في اليوم؟ أم على الدارس أن ينغمس انغماساً كاملاً اليوم كله في ثقافة هذه اللغة؟

السؤال الخامس: أين؟

أين يكتسب الدارس اللغة الثانية: أيتعلمها في بيئتها اللغوية والثقافية الطبيعية؟ أم يتعلمها في بيئة مصطنعة كقاعة الدرس ليس غير؟ وكيف تؤثر الاختلافات والتشابهات الثقافية المتفاعلة في عملية التعلم؟.

ثم السؤال الأخير: لِمَ؟ وهو أكثر الأسئلة شمولاً وإحاطة:

لِمَ يحاولُ الدارسون أن يكتسبوا اللغة الثانية؟ ما أغراضهم؟ أيدفعهم إلى ذلك الطموح إلى إنجاز حياة ناجحة؟ أم مجرد النجاح في مقرر لغة أجنبية؟ أم حب الانغماس في ثقافة أصحاب هذه اللغة؟ وبعد كل أولئك، ما الأسباب الوجدانية والعاطفية والشخصية والعقلية التي تجعل الدارسين يواصلون هذا العبء الهائل في تعلم لغة أخرى؟

لقد عرضنا هذه الأسئلة بطريقة فضفاضة كي تدرك ـ في لمحة ـ تعدد المسائل التي تتصل بأسس تعليم اللغة وتعلمها، ونحن لا نأمل في تقديم إجابات شافية عن كل هذه الأسئلة، لكنك قد تصل إلى بعض إجابات احتمالية، وأنت تتقدم في

فصول هذا الكتاب، أو لعلك تجعل هذه الأسئلة الفضفاضة أكثر تحديداً أو أكثر دقة وذلك في حد ذاته عمل مهم، لأن القدرة على صياغة الأسئلة الدقيقة أهم وأعظم من امتلاك كنوز من المعرفة.

وقد عرف «توماس كون»(١) العلم بأنه حل معضلة ما؛ بأن نكتشف أجزاءها ثم نعيد تركيبها كرَّة أخرى. والحق أننا لما نتوصل بعد إلى اكتشاف كثير من جوانب المعضلة الخاصة بتعلم اللغة، ونظن أن اكتشافها يتوقف على تحديد الأسئلة تحديداً دقيقاً، ولقد نستطيع ـ من بعد ـ أن نركب الأجزاء في «نموذج» ـ أي في هيكل متناسق يكون نظرية في اكتساب اللغة الثانية.

وتلك النظرية يجب أن تكون مترابطة وموحدة، لأنك إذا اعتمدت وجهة نظر واحدة ليس غير، أو نظرت إلى جانب واحد من تعلم اللغة الثانية وتعليمها، فإنك تكون متابعاً لنظرية ناقصة عليلة.

ومن ثم، فإن واجب مدرس اللغة الثانية أن يفتح عينيه على الصورة الكاملة كي يصل إلى فهم متكامل للجوانب الكثيرة في تعلم اللغة الثانية.

ويعرض هذا الفصل لبعض المسائل التي تمثل دعائم ضرورية لهذا الفهم المتكامل: ما اللغة؟ وكيف يتعلمها الناس؟ وكيف يعلمونها؟

اللـغـة:

قد يكون من الطيش أن نحاول تعريف اللغة تعريفاً كافياً، فعلماء اللغة والفيلولوجيا يحاولون تعريف المصطلح منذ قرون، ذلك أن التعريف تعبير مكثف عن نظرية، والنظرية إنما هي تعريف موسع. ومع ذلك، فإن معلم اللغة يحتاج احتياجاً قوياً إلى أن يعرف مع أي «كيان» يتعامل، وكيف تتطابق اللغة التي يعلمها مع هذا «الكيان».

ولنفترض أنك مدرس لغة، وأن صحفياً استوقفك في الطريق، وطلب إليك أن تعرف اللغة في جملة أو جملتين، لا شك أنك سوف تنقب في ذاكرتك عن تعريف معجمي نمطي للغة. والحق أننا إذا تتبعنا مثل هذه التعريقات، فإننا لن

(١) Thomas Kuhn (1970).

نخلص إلا إلى «قبض الريح» ومع ذلك، فإنها تقدم خلاصة عن الفهم الشائع لهذا الكيان الذي يحاول اللغويون دراسته.

ولننظر في التعريفات التالية مما نجده في المعاجم وفي الكتب الجامعية التمهيدية:

ـ اللغة نظام من رموز صوتية اعتباطية، تمكن كل الناس في ثقافة معينة، أو آخرين درسوا هذه الثقافة، من أن يتواصلوا ويتفاعلوا فيما بينهم[١].

ـ اللغة نظام صوتي للاتصال، يؤديه جهاز النطق والسمع في أية جماعة ـ يستخدم رموزاً صوتية تحمل معاني عرفية اعتباطية[٢].

ـ اللغة أي نظام من رموز لغوية يستعملها عدد من الناس فيتمكنون من الاتصال فيما بينهم[٣].

ـ اللغة نظام من رموز صوتية اعتباطية تستخدم في الاتصال الإنساني[٤].

ـ اللغة أية وسيلة، صوتية أو غير صوتية، لتوصيل الشعور والفكر والتعبير عنهما، وهي نظام من علامات متواضع عليها، خاصة الكلمات أو الإشارات التي تحمل معاني ثابتة[٥].

ـ اللغة وسيلة نظامية لتوصيل الأفكار والمشاعر باستعمال العلامات والأصوات والإشارات وكلها متواضع عليه، ويؤدي معاني مفهومة[٦].

وثمة تعريفات أخرى شائعة في الكتب التمهيدية عن علم اللغة تتضمن عدة مفهومات:

١ ـ توليدية اللغة وإبداعيتها.

٢ ـ أولية الكلام على الكتابة.

(١) Finocchiaro (1964: 8).

(٢) Pei (1966: 141).

(٣) Random House Dictionary of the English Language (1966: 806).

(٤) Wardhaugh (1972: 3).

(٥) Websters New International Dictionary of the English Language, (1934: 1390).

(٦) WebstersThird New International Dictionary of the English Language (1961: 1270).

٣ ـ كلية الظاهرة اللغوية بين البشر.

والحق أن كثيراً من خصائص اللغة تتلامح في هذه التعريفات مع ما فيها من خلاف، فعلى حين يحصرها بعضهم في الرموز الصوتية، يضيف آخرون شيئاً غير الأصوات، ثم إن بعضهم يقصرها على اللغة الإنسانية لأن الاتصال الحيواني يختلف اختلافاً جوهرياً.

وإذا أدمجنا هذه التعريفات، فإننا نصل إلى التعريف المركب التالي:

١ ـ اللغة نظامية توليدية.
٢ ـ اللغة جهاز من الرموز الاعتباطية.
٣ ـ وهذه الرموز صوتية في أساسها، لكنها قد تكون مرئية.
٤ ـ تدل الرموز على معان متواضعٍ عليها.
٥ ـ تستعمل اللغة في الاتصال.
٦ ـ تعيش اللغة في جماعة كلامية، أو في ثقافة.
٧ ـ اللغة إنسانية، لكنها قد لا تكون مقصورة على البشر.
٨ ـ يكتسب الناس جميعهم اللغة بطريقة واحدة، ومن ثم فإن اللغة وتعليم اللغة لهما خصائص كلية.

وهذه الأحكام الثمانية تقدم تعريفاً موجزاً للغة، لكن بساطة هذا التعريف لا ينبغي أن تحجب دقة النسيج اللغوي الذي يكمن وراء كل مفهوم فيه، كما أن هذه الأحكام تشير أيضاً إلى مجالات بحث رئيسية، وأخرى فرعية، ومقررات جامعية تدرس على سنوات ممتدة، ولننظر في بعض هذه الحالات:

١ ـ دراسات عن نظام اللغة بمستوياتها المختلفة (النحو والدلالة والأصوات).
٢ ـ الطبيعة الرمزية للغة ـ العلاقة بين اللغة والواقع ـ فلسفة اللغة ـ تاريخ اللغة.
٣ ـ علم الأصوات اللغوية ـ علم وظائف الأصوات ـ أنظمة الكتابة ـ علم الحركة الجسمية ـ علم المسافة ـ خصائص اللغة. . .
٤ ـ علم الدلالة ـ اللغة والمعرفة ـ علم اللغة النفسي.
٥ ـ أنظمة الاتصال ـ تفاعل المتكلم والمستمع ـ معالجة الجملة.

٦ ـ علم اللهجات ـ علم اللغة الاجتماعي ـ اللغة والثقافة ـ الثنائية اللغوية ـ اكتساب اللغة الثانية.

٧ ـ اللغة الإنسانية والاتصال غير الإنساني ـ فسيولوجية اللغة.

٨ ـ الكليات اللغوية ـ اكتساب اللغة الأولى.

إن التأمل الجاد في هذه الموضوعات الثمانية يتضمن رحلة من المعاناة العقلية في تيه علم اللغة، ومع ذلك فإن المدرس يحتاج إلى أن يعرف شيئاً ما عن هذا النظام من الاتصال الذي نسميه اللغة، إذ لا يمكنه أن يعلم لغته وهو يجهل العلاقة بين اللغة والمعرفة، وأنظمة الكتابة، والاتصال غير الكلامي، وعلم اللغة الاجتماعي، واكتساب اللغة الأولى، . . . وغير ذلك من مسائل. ولا يعني ذلك أن يكون المدرس عالم لغة، لكن لا بد أن تتوافر له أدواته حتى ينهض بتعليم اللغة، فالذي لا شك فيه أن فهمه لمكونات اللغة يحدد ـ إلى درجة كبيرة ـ طريقة تعليمه إياها.

التعلم والتعليم:

ما التعلم؟ وما التعليم؟ وكيف يتفاعلان؟.

لننظر ـ أيضاً ـ فيما ورد من تعريفات تقليدية في المعاجم المعاصرة، «التعلم أن تحصّل أو تكتسب معرفة عن موضوع، أو مهارة، عن طريق الدراسة، أو الخبرة، أو التعليم». أما التعريف المتخصص فينص على أن «التعلم تغير مستمر ـ نسبياً ـ في الميل السلوكي، وهو نتيجة لممارسة معززة»[١].

أما التعليم فقد ورد عنه في المعاجم أنه: «مساعدة شخص ما على أن يتعلم كيف يؤدي شيئاً ما» أو «تقديم تعليمات» أو «التوجيه في دراسة شيء ما» أو «التزويد بالمعرفة» أو «الدفع إلى الفهم والمعرفة».

فما أبشع هذه التعريفات! أليس غريباً أن المعجميين المتخصصين لا يستطيعون أن يقدموا تعريفات أكثر دقة. ومهما يكن من أمر فإنها تكشف عن صعوبة تعريف «المفهومات المعقدة» مثل التعليم والتعلم.

---

(١) Kimble and Garmezy (1963: 133)

وإذا حللنا مكونات تعريف التعلم فإننا نستطيع أن نستخلص مجالات البحث على الوجه التالي:

١ ـ التعلم هو «الاكتساب» أو «الحصول» على شيء.
٢ ـ التعلم هو الاحتفاظ بمعلومات أو بمهارة ما.
٣ ـ والاحتفاظ يتضمن أنظمة الاختزان، والذاكرة، والتنظيم المعرفي.
٤ ـ يشتمل التعلم على التركيز الإيجابي الواعي على الأحداث التي تقع داخل الجهاز العضوي أو خارجه.
٥ ـ التعلم مستمر ـ نسبياً ـ لكنه معرض للنسيان.
٦ ـ يتضمن التعلم شيئاً ما من الممارسة، وقد تكون ممارسة معززة.
٧ ـ التعلم تغير في السلوك.

ويمكن أن يفضي ذلك كله إلى مجالات فرعية أخرى في علم النفس من مثل عمليات الاكتساب ـ الإدراك ـ أنظمة الذاكرة ـ الاسترجاع ـ أساليب التعلم الواعية وغير الواعية ـ نظريات النسيان ـ التعزيز ـ دور الممارسة.

وهكذا فإن مفهوم التعلم يصبح ـ مع كل خطوة ـ معقداً تعقيد مفهوم اللغة، وهو ـ مع ذلك ـ ضروري في تعلم اللغة.

أما التعليم فلا يمكن تعريفه منعزلاً عن التعلم، ذلك أن «المتطلبات العملية للتعليم لا تتحقق إلا بوضوح نظريات التعلم»[١] وعلى ذلك يعرف التعليم بأنه تيسير التعلم وتوجيهه، وتمكين المتعلم منه، وتهيئة الأجواء له.

ولا شك أن فهمك للكيفية التي يتعلم بها المتعلم سوف يحدد فلسفتك في التعليم، وأسلوبك ومدخلك، ووسائلك الفنية في قاعة الدرس. فإذا كنت تنظر إلى التعلم نظرة «سكنر»[٢] على أنه عملية من التهيؤ الفعال بتأثير برنامج للتعزيز أُعد إعداداً جيداً، فإنك سوف تعلّم وفقاً لذلك، وإذا كنت ترى في تعليم اللغة الثانية عملية استقرائية أكثر منها استنباطية فإنك سوف تقرر أن تقدم كمية هائلة من القواعد والجداول لتلاميذك بدل أن تدعهم «يكتشفون» هذه القواعد بالاستنباط. وهكذا فإن

(١) Nathan Gage (1964: 269)

(٢) B. F. Skinner

تعريفاً ما للتعليم هو الذي يفضي إلى المبادىء التي تحكم اختيار مناهج وأساليب بذاتها. وهكذا فإن نظرية التعليم التي تتبعها تحدد الطريق إلى إجراءات ناجحة إذا كانت متسقة مع فهمك للتعلم وللموضوع الذي تعلمه.

ولا يهدف هذا الكتاب إلى تقديم نظرية للتعليم، وإنما يقصد أن يبرز العنصر الجوهري في صياغة هذه النظرية. وقد أشار «برونر»[1] إلى أن نظرية التعليم يجب أن تحدد الخصائص الآتية:

١ ـ الخبرات التي تغرس في الفرد نزوعاً إلى التعلم.
٢ ـ الطرق التي ينبغي أن تقدم بها المعرفة كي يستطيع المتعلم أن يمسك بها.
٣ ـ أكثر الوسائل فاعلية في تقديم المواد التعليمية.
٤ ـ طبيعة الثواب والعقاب في عملية التعلم والتعليم وكيفية تنظيمها.

ومن الواضح أن الخصائص الثلاث الأولى تشير ـ تعييناً ـ إلى الموضوع وإلى المتعلم، وهي تؤكد أن الإنسان يحتاج إلى فهم الموضوع وفهم نظرية عملية للتعلم قبل أن يستطيع صياغة نظرية للتعليم. ويهدف هذا الكتاب إلى التركيز على طبيعة الموضوع ـ أي اللغة ـ وعلى عملية التعلم، باعتبارهما حجر الأساس في نظرية التعليم.

علم اللغة وعلم النفس:

قد يتفق جمهور اللغويين وعلماء النفس وعلماء التربية على التعريفات التي قدمناها هنا عن اللغة، على أن خلافاً واسعاً يجري ـ في الوقت نفسه ـ حول مكونات كل تعريف. فهل اللغة ـ مثلاً ـ «مجموعة من العادات» أو هل «هي نظام من القواعد يتشربها الإنسان»؟.

وعلى ما قد يبدو بين اللغويين وعلماء النفس من مظاهر الاختلاف فإن العلمين ليسا متباعدين، بل إن النظر في تاريخ البحث اللغوي والنفسي في العقود القليلة الماضية يكشف عن تقارب لافت في فلسفات العلمين ومداخلهما، ففي علم اللغة أفسحت المدرسة البنائية ـ التي كانت في ذروتها في الأربعينيات والخمسينيات الطريق للمدرسة التوليدية في أوائل الستينيات، وهي التي استمرت إلى اليوم في

(١) Jerome Bruner (1966b: 40-41)

أشكال متنوعة. وكذلك كان علم النفس ملتزماً ـ في الأربعينيات والخمسينيات بالنمط «السلوكي» في التفكير، ثم تحول الاهتمام في الستينيات والسبعينيات إلى علم النفس المعرفي.

على أن اختلاف الفلسفات والاتجاهات لا يعني أن يقف الإنسان على الطرف الأقصى في الاتجاه الذي يرتضيه، فالواقع أن فلسفة أي شخص تقع في مكان ما بين قطبين متقابلين، وعلى ذلك، لا تجد «سلوكياً» متطرفاً إلى أقصى درجات التطرف ولا «معرفياً» ينكر صحة السلوكية إنكاراً مطلقاً. وأنت كذلك تقف في مكان ما بين هذين القطبين، وتستطيع وحدك أن تكيف نظريتك الشخصية عن اللغة وعن التعلم.

ولسوف نوجز هنا تلك النظريات التي ارتقت وسقطت في وقت متواز.

إن المدرسة البنائية أو الوصفية بأعلامها الكبار ـ من مثل ليونارد بلومفيلد وإدوارد سابير وتشارلز هوكيت وتشارلز فريز[١] ـ تفخر بأنها تطبق المبدأ العلمي في «ملاحظة» اللغات البشرية تطبيقاً صارماً. فالاستجابات التي يمكن ملاحظتها هي وحدها التي يمكن أن تكون موضعاً للدرس، ومن ثم فإن مهمة اللغوي أن يصف اللغات الإنسانية وأن يحدد خصائصها البنائية. وقد جعل ذلك اللغويين يندفعون إلى أقصى أطراف الأرض لكتابة قواعد اللغات الغريبة. ولعل أهم بدهيات النظرية البنائية أن اللغات تختلف فيما بينها اختلافاً لا حد له، وأن هذا الميدان لا يتحمل أية تصورات مسبقة.

ولقد أكد «فريمان توادل»[٢] هذا المبدأ بقوله: «مهما يكن موقفنا نحو العقل والنفس والروح باعتبارها حقائق، فإننا يجب أن نتفق على أن العالِم يتصرف كما لو أن هذه الأشياء غير موجودة... وعلى قدر ما يشغل العالِم نفسه بالقوى النفسية وغير المادية على قدر ما يبتعد عن العلم. إن المنهج العلمي ـ ببساطة ـ هو الاتفاق على أن العقل غير موجود».

إن اللغوي البنائي لا يفحص غير المادة الظاهرة التي يمكن أن تخضع

(١) Leonard Bloomfield - Edward Sapir - Charles Hockett

(٢) Freeman Twaddell (1935 : 57)

للملاحظة وتسود مثل هذه الاتجاهات فكر «سكنر» وبخاصة في كتابه «السلوك الكلامي»[1] حيث يؤكد أن أي تصور عن «الفكرة» أو «المعنى» ليس إلا محض خيال، وأن المتكلم هو موضع السلوك الكلامي وليس سببه.

ومن الخصائص الجوهرية عند اللغوي البنائي أن اللغة يمكن أن تفكك إلى أجزاء أو وحدات صغيرة، وأنها يمكن أن توصف وصفاً علمياً، ثم تُضم لتشكل الكل مرة أخرى.

ثم ظهرت المدرسة التوليدية التحويلية بجهود «نوعم تشومسكي» الذي كان يحاول أن يثبت أن اللغة لا يمكن درسها في إطار المثيرات والاستجابات، ولا عن طريق جمع مواد هائلة بالدراسة الحقلية.

ولا يهتم اللغوي التوليدي بوصف اللغة وصفاً يتسم «بالكفاية» فحسب بل بالوصول إلى مستوى تفسيري لهذه الكفاية الوصفية في دراسة اللغة، وذلك «أساس مبدئي مستقل عن أية لغة معينة لاختيار النحو الكافي وصفياً لكل لغة»[2] .

وفي أوائل هذا القرن فرق فردينان دي سوسير (١٩١٦) بين الكلام وهو ما يهتم به «سكنر» لأنه يخضع «للملاحظة»، ويطلق عليه تشومسكي «الأداء» ـ واللغة، وهو مصطلح يشبه مصطلح القدرة في النظرية التوليدية لكن اللغويين البنائيين تجاهلوا «اللغة» ودرسوا الكلام. ورفضت المدرسة التوليدية هذا الاتجاه وأكدت على أهمية التميز بين المستوى السطحي للغة، والبنية العميقة لها، أي المستوى المخبوء للمعنى والفكر، وهو الذي ينشيء ويؤكد الأداء اللغوي السطحي الذي يمكن ملاحظته.

وعلى الجانب النفسي كان الوضع مشابهاً، إذ كانت النظرية السلوكية ـ شأن علم اللغة البنائي ـ تركز على الاستجابات التي يمكن ملاحظتها عياناً، أي تلك التي يمكن أن نتلقاها، ونسجلها، ونقيسها بطريقة موضوعية، ومن ثم كان الالتزام الصارم بالمنهج العلمي. وهكذا كانت مفهومات مثل «الوعي»، و «الحدس» مفهومات «عقلية»، وهي مجالات غير وثيقة الصلة بالبحث، ذلك أن ملاحظة

(١) Verbal behaviour (1957)

(٢) Chomsky (1964: 63)

الوعي والتفكير وتكوين التصور أو اكتساب المعرفة أمر غير ممكن، وبذلك خرجت هذه الموضوعات من الاتجاه السلوكي.

أما أهم نماذج هذا الاتجاه فهي:

١ ـ التكييف الكلاسيكي الفعال.

٢ ـ التعلم الشفوي الاستظهاري.

٣ ـ التعلم النفعي.

٤ ـ التعلم التمييزي.

وكلنا يعرف التجارب الكلاسيكية عن كلب «بافلوف» وصناديق «سكنر» التي تؤكد أن الجهاز العضوي يمكن تكييفه كي يستجيب استجابة نريدها، إذا كانت التجارب صحيحة ومقرونة بالتعزيز.

أما علماء النفس المعرفيون فيتخذون موقفاً نظرياً مناقضاً، فهم يعدون المعنى، والفهم، والمعرفة، مادة مهمة للدراسة النفسية، ومن ثم يرفضون التركيز على الارتباط بين المثير والاستجابة، ويحاولون بدلاً من ذلك ـ أن يكتشفوا الأسس الوظيفية التنظيمية النفسية. ويشير بعضهم[(١)] إلى أن تجاهل «الوعي» أو التقليل من شأن «المعرفة» بجعلهما مجرد عمليات توسطية تعكس السلوك الباطن لا يزيل فقط ما هو مهم في حقل علم النفس، بل يُبسِّط الظواهر النفسية المركبة تبسيطاً مُخِلاً وخطراً، ومن ثم فإن علماء النفس المعرفيين ـ شأن اللغويين التوليديين ـ بحثوا كيفية اكتشاف الدوافع المخبوءة، والبنى العميقة للسلوك البشري متجاوزين الوصف إلى التفسير، وذلك باتباعهم المنهج العقلاني بدلاً من المنهج التجريبي الصارم.

وكلا اللغوي البنائي وعالم النفس السلوكي يهتم بالوصف، ولا يحتمل منهجهم إلا سؤالاً واحداً عن السلوك البشري هو: ماذا؟ باعتباره مقياساً موضوعياً للسلوك في ظروف منضبطة. ولا يتجاهل اللغوي التوليدي وعالم النفس المعرفي السؤال نفسه، لكنهما يهتمان قبل ذلك وبعده بالسؤال: «لِمَ؟»، أي ما الأسباب الكامنة، وأسس التفكير، والظروف التي تسبب حادثاً ما.

(١) David Ausubel (1965: 4)

هبك رأيت شخصاً يدخل بيتك، ويلتقط كرسياً، ويطيح به من نافذتك، لا بد أنك ستسأل أسئلة من مثل:

ماذا حدث؟ وما شكل هذا الشخص؟ وما حجم الكرسي؟ وفي أي موقف حدث؟... إلخ.

ولا بد أنك ستسأل أيضاً: لِمَ فعل هذا الشخص ذلك؟ ما دوافعه؟ كيف كانت حالته النفسية؟ أهو خصم لك؟... إلخ. والأسئلة الأولى صارمة ومدققة، لا تسمح بأي خلل أو خطأ في القياس لكنها لا تقدم لك إجابة شافية.

أما الأسئلة الأخرى فهي أغنى، لكنها أكثر مغامرة. على أننا يجب أن ندرك أن مغامرتنا بأسئلة صعبة عن أشياء لا تخضع للملاحظة قد تفقدنا بعض الثبات، لكنها تمدنا بتبصر أكثر عمقاً عن السلوك البشري.

إن التوازي بين علم النفس وعلم اللغة ليس غريباً، إذ يرتبطان ارتباطاً وثيقاً، وكان لكل منهما ـ ولا يزال ـ تأثير كبير في الآخر.

ويوجز الجدول التالي التصورات والمداخل في النظريتين الكبيرتين اللتين قدمناهما هنا، وقد يساعد الجدول التالي على تحديد الأفكار الجوهرية في كل منهما.

جدول (١)

التوازي اللغوي النفسي

مدارس علم النفس	مدارس علم اللغة	الخصائص
السلوكية	البنائية الوصفية	ـ التكرار والتعلم بالتعزيز ـ التكييف ـ المثير والاستجابة ـ الاستجابة التي يمكن ملاحظتها ـ التجريب ـ المنهج العلمي ـ الأداء (الممارسة) ـ البنية السطحية ـ الوصف ـ ماذا؟
المعرفية	التوليدية التحويلية	ـ التحليل وعمق النظرة ـ الاكتساب ـ الحالة الفطرية للوعي ـ العقلانية ـ المعالجة ـ العقل ـ الحدس ـ القدرة ـ البنية العميقة ـ التفسير ـ «لِمَ»؟

النظريات والمناهج:

حين نلقي نظرة على تعليم اللغة في القرن الماضي نكتشف تنوعاً كبيراً في الأداء حول أفضل وسيلة لتعليم لغة أجنبية. وكما جاءت مدارس فكرية وذهبت، ازدهرت مناهج في تعليم اللغة وخبت، ذلك أن مناهج التعليم إنما هي تطبيق لأوضاع نظرية، ولا غرابة في أن نجد في حقل وليد وحيوي مثل تعليم اللغة الثانية هذا التنوع الهائل، بعضٌ يناقض الآخر مناقضة كاملة في أسسه الفلسفية.

ويصف «ألبرت ماركوارت»[١] هذا الوضع بـ«الرياح المتغيرة والرمال المتحركة» باعتباره نموذجاً دائرياً ينبثق فيه كلَّ ربع قرن نموذجٌ جديد، ومع كل منها منهج جديد يهجر المنهج القديم، لكنه يأخذ ـ في الوقت نفسه ـ من المنهج القديم جوانبه الإيجابية. ولعل أوضح مثال على الطبيعة الدائرية للمناهج ما رأيناه في «الطريقة السمعية الشفهية» التي عدها الناس ثورة آنذاك، وظلت سائدة في أواخر الأربعينيات والخمسينيات، فقد استعارت بعض أسسها من سلفها «الطريقة المباشرة» التي كانت تسبقها بنصف قرن، على حين هُجِرت طريقة «النحو والترجمة» هجراناً كاملاً. ثم شرع منتقدو الطريقة السمعية يوجهون اهتمامهم إلى الطبيعة «المعرفية» للغة وهي مشربة فيما يبدو بشيء من طريقة النحو والترجمة. إنها رمال متحركة حقاً.

وقد بدأت تبرز في العقد الأخير علاقات العلوم النظرية في المناهج التعليمية. إذ بدأ ميدان علم النفس يهتم اهتماماً خاصاً بعلاقات التفاعل بين الأشخاص، وبقيمة عمل الجماعة، وبفائدة وسائل مساعدة الذات للتغلب على ضغوط الحياة. وشهدت الفترة ذاتها سعي اللغويين إلى فهم طبيعة الاتصال، والقدرة الاتصالية، وتيسير عملية التفاعل اللغوي. وقد استجابت مهنة تعليم اللغة للاتجاهات والمناهج النظرية التي أكدت أهمية تقدير الذات، وأهمية تعلم الطلاب بالتعاون معاً، وأهمية تطوير الوسائل الفردية للنجاح، والتركيز على العملية «الاتصالية» في تعلم اللغة، بل أصبح «تعليم اللغة الاتصالي» موضوع حديث مدرس اللغة. والحق أن التحدي الأكيد في هذه المهنة هو التحرك فيما وراء تعليم

---

(١) Albert Marchwardt (1972: 5)

القواعد والأنماط والتعريفات، وأي شيء آخر «عن» اللغة إلى النقطة التي نُعَلِّم فيها طلابنا أن يستخدموا اللغة الثانية في «الاتصال» بطريقة تلقائية.

ويهدف هذا الكتاب أن يقدم لك صورة شاملة عن الأسس النظرية في تعلم اللغة وتعليمها، ولكن النظرية تبقى تجريداً، وتبقى بلا فاعلية إلا إذا وضعت موضع التطبيق في قاعة الدرس. من أجل ذلك حاولنا أن نبني جسوراً بين النظرية والتطبيق، فقدمنا في آخر كل فصل من الفصول العشرة التالية صورة موجزة عن قاعة الدرس، وقد قصدنا من هذه الصورة أن نُطْلِعَك على أهم القضايا المنهجية في اللغة، ولم نقصد أن تكون هذه الصورة شاملة، ومن ثم عليك أن ترجع إلى كتب أخرى[١] ، إذا كنت تبتغي عرضاً متعمقاً لطبيعة المناهج.

ومهما يكن من أمر فإننا نقدم لك النصيحة التالية: إن أية طريقة مهما تكن جذابة لك، ومهما تبد مفيدة لك، فإن أفضل طريقة هي تلك التي تستخلصها أنت بصياغتك الشخصية، واختيارك، ومراجعتك لها. وبديهي أنك لا تستطيع أن تعلم تعليماً فعالاً دون فهم الأوضاع النظرية المتنوعة، فذلك هو الأساس الذي يمكنك أن تختار عليه ما تراه من طرق، وما لم يكن هذا الأساس في نظريتك، فإنك سوف تصبح منقاداً لطريقة واحدة من التفكير، بل تصبح دمية دون تحكم ذاتي.

ولكي تصل إلى فهم متكامل لأسس تعلم اللغة وتعليمها عليك أن تضع يدك على مواضع الاتفاق والاختلاف بين قطبين من الاحتمالات، وعليك أن تَتَنَخَّلَ التنوعات الكثيرة بدل أن تستسلم لإغراء أي اختيار عشوائي متعجل.

وعليك أن تدرك أن كل متعلم شخص فريد، وكل معلم شخص فريد كذلك، وكل علاقة بين معلم ومتعلم علاقة فريدة، ومهمتك أن تفهم خصائص هذه العلاقات، وحين تختار طريقة مستنيرة فإنك تستطيع أن تبني نظرية؛ أن تبني فهماً لأسس تعلم اللغة وتعليمها. ولعل الفصول التالية أن تعينك على هذا الفهم.

---

(١) مثل:

- Richards and Rodgers (1986).
- Larson-Freeman (1986).
- Blair (1983).

الفصل الثاني

اكتساب اللغة الأولى

اهتم الناس منذ قرون بهذه القدرة العجيبة التي يكتسب بها الإنسان لغته في سنوات عمره الأولى، ويرجع البحث «الحديث» في اكتساب الطفل لغته الأولى إلى أواخر القرن الثامن عشر حين سجل الفيلسوف الألماني ديتريش تيدمان[1] ، ملاحظاته عن التطور النفسي واللغوي لابنه الصغير. على أنه لم يحدث تطور ذو بال في هذا الموضوع طيلة قرن ونصف، لأن العمل كان محصوراً في تسجيل بعض الملاحظات مع شيء قليل من محاولة تصنيف الكلمات، ولم يبدأ الباحثون إلا في النصف الثاني من هذا القرن في تحليل لغة الطفل، وفي محاولة اكتشاف طبيعة العملية النفس لغوية التي تجعل كل إنسان قادراً على أن يتقن هذا النظام الاتصالي المعقد أشد التعقيد. وقد خطا البحث في العشرين سنة الأخيرة خطوات جبارة في وصف اكتساب لغات معينة، وفي معرفة بعض الجوانب الكلية لهذا الاكتساب، وينهمك الآن مئات من اللغويين والنفسيين في دراسة الجوانب اللغوية والنفسية، والاجتماعية والفسيولوجية لاكتساب اللغة الأولى.

وقد أفضى هذا الاتجاه بالمهتمين بتعليم اللغات الأجنبية أن يدرسوا بعض النتائج العامة منه، ليصوغوا أقيسة في اكتساب اللغتين الأولى والثانية، بل ليعدلوا طرقهم في التعليم وفقاً لأسس تعلم اللغة الأولى. وهذا القياس بين اللغتين يبدو معقولاً في ظاهر الأمر، إذ إن الأطفال جميعهم يكتسبون لغتهم الأولى بكفاءة عالية وبطريقة طبيعية، دون توجيه. لكن ينبغي أن نأخذ المقارنة بشيء من الحذر، لأن ثمة فروقاً بارزة بين تعلم اللغة الأولى والثانية، لعل أبرزها هو ذلك الاختلاف المعرفي والوجداني الهائل بين الكبار والصغار، وذلك حين يتعلم الكبار لغة ثانية،

(١) Dietrich Tiedemann

وسوف نعرض لهذه الفروق في الفصل التالي.

ويهدف هذا الفصل إلى تقديم الإطار العام لتعلم اللغة الأولى فيما يفيد في فهمك أسس تعلم اللغة الثانية، فالحق أن ذلك يمثل عوناً كبيراً وعنصراً جوهرياً في صياغة نظرية اكتساب اللغة الثانية.

نظريات اكتساب اللغة الأولى:

ليس منا من لم يلحظ تلك القدرة العجيبة في الاتصال عند الأطفال، فهم منذ أيامهم الأولى، وحين ينمون شيئاً فشيئاً، يبكون، ويهدلون، ويتواصلون بذلك كله إرسالاً واستقبالاً، وحين يبلغون نهاية السنة الأولى يأخذون في محاكاة الأصوات والكلمات التي يسمعونها من حولهم، وينطقون «كلماتهم» الأولى، وتزداد هذه الكلمات حيث يبلغون سنة ونصفاً، بل تتركب هذه الكلمات في «جمل» من كلمتين أو ثلاثاً، فيما يعرف بالجملة البرقية، ثم يزداد الإيقاع شيئاً فشيئاً، حتى إذا بلغوا الثالثة استطاعوا أن يفهموا قدراً هائلاً من اللغة وتزداد قدرتهم الكلامية، بل يصبحون مصدر صداع أحياناً لثرثرتهم وحديثهم الذي لا ينقطع. وحين يخطون إلى المدرسة خطواتهم الأولى تقوي هذه القدرة فيتشربون التراكيب المعقدة، وحين يوسعون ثروتهم اللفظية تتطور مهاراتهم الاتصالية. وفي المدرسة لا يتعلمون ما يقولون فحسب، بل ما لا يقولون أيضاً، إذ يعرفون الوظائف الاجتماعية للغة.

كيف نفسر هذه الرحلة العجيبة من صرخة الميلاد الأولى، إلى قدرة الكبار على اللغة، من الكلمة الأولى إلى عشرات الألوف من الكلمات، من الجمل البرقية السريعة إلى الجمل المركبة، والمواءمة الثقافية والاجتماعية؟ كل أولئك في سنوات قليلة العدد. هذه الأسئلة هي ما تهتم نظريات الاكتساب اللغوي بالإجابة عنها.

ولا نجد أمامنا في هذا إلا اتجاهين متعارضين تعارضاً كاملاً، أما الأول فهو الاتجاه السلوكي الذي يرى أن الأطفال يولدون «صفحة بيضاء»، بعقل لا يحمل أي شيء عن العالم ولا عن اللغة، ومن ثم فإن «البيئة» هي التي تشكلهم وتصوغهم بوسائل متنوعة من التعزيز. وأما الاتجاه الثاني فيزعم أن الأطفال يولدون بمعرفة فطرية معينة، تنتظم ميولاً واتجاهات عامة وتنتظم أيضاً إدراكاً لطبيعة اللغة والعالم، ومن ثم فإنهم يسلكون في بيئاتهم بتطوير هذه المعرفة صدوراً عن إرادتهم هم.

وواضح أن هذين الاتجاهين فيهما قدر كبير من التكلف، لكنهما يمثلان التعارض الذي قد يتضمن اتجاهات بَيْنَ بيّن، وسوف نعرض لثلاثة من هذه الاتجاهات فيما يلي:

الاتجاهات السلوكية:

اللغة جزء جوهري من السلوك الإنساني الكلي. هذا ما يراه السلوكيون وما يتعاملون به مع اللغة، وما يصوغون نظرياتهم في اكتساب اللغة الأولى في ضوئه، وهم لذلك يركزون على الجوانب المباشرة للسلوك اللغوي، أي الاستجابات التي تخضع للملاحظة وعلى العلاقة بين هذه الاستجابات والأحداث المحيطة. وهكذا يرون أن السلوك اللغوي الفعال هو الذي ينتج عن استجابة صحيحة لمثير ما، فإذا تعززت هذه الاستجابة تحولت إلى عادة. ومعنى ذلك أن الأطفال ينتجون الاستجابات التي لقيت تعزيزاً، سواء في الكلام أم في الفهم، رغم أن الفهم يصعب إخضاعه للملاحظة.

ولعل أشهر نموذج سلوكي هو الذي قدمه «سكنر» في كتابة «السلوك الكلامي»[1]. وقد عرف الرجل بتجاربه عن السلوك الميداني فيما يعرف بـ«صناديق سكنر». لكنه اكتسب شهرة واسعة بإسهامه في التعليم فيما أطلق عليه التعليم بالآلة والتعلم المبرمج. وترجع نظريته في السلوك الكلامي إلى نظريته العامة عن التعلم فيما يعرف بالإشراط الفعال، وهو يشير إلى أن الجهاز العضوي ينتج عنصراً فعالاً دون مثير ملحوظ، وهذا العنصر يتعلم بالتعزيز، فإذا قال طفل «أريد لبناً» وحصل على ما يريد فإن هذا العنصر يتعزز ويصبح إشراطياً بالتكرار. ويرى سكنر أن السلوك اللغوي ـ كأي سلوك آخر ـ يتحكم فيه نتائجه، فهو يتعزز ويقوى حين تكون النتيجة مكافأة، أما إذا كانت عقاباً فإنه يذوى وقد ينطفىء، خاصة إذا غاب التعزيز.

ولقد لقي سكنر نقداً عنيفاً خاصة فيما كتبه تشومسكي[2] عن السلوك الكلامي. ولا يتفق جمهور اللغويين والنفسيين على نموذج سكنر لأن النظرية التي

(١) B. F. Skinner, Verbal Behaviour (1957)

(٢) Chomsky (1959)

تنهض على الإشراط والتعزيز تقصر عن تفسير حقيقة جوهرية وهي أن كل جملة ننطقها إنما هي جملة جديدة لم تنطقها أنت ولا غيرك من قبل.

وقد حاول علماء النفس أن يوسعوا النظرية السلوكية؛ من ذلك ما أطلقوا عليه «النظرية التوسطية»، فنحن نصل إلى المعنى ـ مثلاً ـ عن طريق مثير لغوي يؤدي إلى استجابة توسطية، وهي عملية غير ظاهرة وإنما هي «داخل» المتعلم نفسه. ومن الواضح أن هذه الفكرة تفوح منها رائحة الاتجاه «العقلي»، بل هي في الحق اتجاه عقلي معرفي متنكر في ثوب السلوكية. ومع ذلك لم تفلح في تفسير كثير من القضايا خاصة تلك التي تتصل بالبنى العميقة للغة، وهي حقيقة نفسية مؤكدة تنبع من الخبرة المعرفية والوجدانية لدى الإنسان.

ولقد جرت محاولات أخرى لفهم اكتساب اللغة الأولى في إطار الفكر السلوكي لكنها جميعاً وقفت عاجزة عن تفسير الصفة الإبداعية في اللغة حين يستطيع طفل صغير أن ينتج وأن يفهم مئات من الجمل الجديدة كل يوم ـ ومهما يكن من أمر فإن علم النفس السلوكي يبدأ في فهم معجزة اكتساب اللغة بتأكيده على المنهج العلمي وعلى الملاحظة التجريبية لكنه لا يستطيع أن يذهب إلى أبعد من ذلك.

الاتجاه الفطري:

وعلى الطرف الآخر نجد نظريات توليدية، ذات اتجاه عقلي صميم، يثير أسئلة أعمق، وتبحث عن تفسيرات أوضح لأسرار اكتساب اللغة، فأخذ الباحثون يتجاوزون إجراءات «البحث العلمي» الذي تمسك به السلوكيون، ويبحثون فيما هو أعمق.

والاتجاه الفطري يمثل لوناً من هذا المدخل التوليدي، والمصطلح مأخوذ من تأكيد التوليديين أن اكتساب اللغة مركوز في الإنسان بالولادة، أي أننا نولد بجهاز داخلي من نوعٍ ما يوجهنا إلى اكتساب اللغة، أي إلى إدراك اللغة التي حولنا إدراكاً منظماً، وإلى إنتاجها بعد أن يتم استيعابها داخلياً، وهذه الفرضية تدعمها شواهد كثيرة، ويقول «لينيبرج»[1] إن اللغة سلوك يمثل «خاصية النوع»، إذ إن ضروباً

(١) Lenneberg (1967)

معينة من الإدراك وقدرات التصنيف وما يتصل بها من مسائل اللغة، كلها موجودة فينا بيولوجياً. ويؤكد تشومسكي[١] أيضاً وجود خصائص نظرية لغوية تفسر لنا كيف يستطيع طفل أن يتقن لغة في وقت قصير جداً رغم الطبيعة التجريدية لقواعد اللغة. ويشبِّه تشومسكي هذه المعرفة الفطرية بأنها «صندوق أسود صغير» أطلق عليه «جهاز اكتساب اللغة». ويصفه «ماكنيل»[٢] بأنه يحتوي على أربع خصائص لغوية نظرية:

١ ـ القدرة على تمييز أصوات الكلام من الأصوات الأخرى في البيئة.
٢ ـ القدرة على تصنيف الأصوات اللغوية إلى أنواع يجري تهذيبها فيما بعد.
٣ ـ معرفة أن نوعاً ما من النظام اللغوي هو الممكن وأن أنواعاً أخرى غير ممكنة.
٤ ـ القدرة على إنتاج نظام لغوي مبسط مما يتوافر أمامه من مواد.

ومن الواضح أن عرض «ماكنيل» صائب إلى درجة كبيرة[٣]. فقد أشار إلى أن مشكلة اكتساب اللغة تتخطى نظرية المثير والاستجابة لأنها نظرية محدودة وضيقة. ولا شك أن فكرة «جهاز اكتساب اللغة» فتحت المجال لدراسة الجوانب الشائكة في الاكتساب مثل قضايا المعنى والتجريد والإبداعية. صحيح أن هذا الجهاز غير مرئي ونحن لا نعرف عنه شيئاً، لكنه أتاح الفرصة للبحث في مسائل مطلقة كالنظام التجريدي للغة، والكليات اللغوية، ونظريات المعنى، وطبيعة المعرفة البشرية. لا شك أن هذه الفكرة كانت بداية في اتجاه بناء فتح آفاقاً كثيرة لم تكن موجودة إبان النظرية السلوكية التي وصلت إلى طريق مسدود.

ولعل أهم إضافة عملية للنظريات الفطرية هي تلك التي سعت إلى فهم النظام اللغوي للطفل، وكيف يعمل. لقد أكد تشومسكي وماكنيل وزملاؤهما أن لغة الطفل نظام لغوي صحيح في ذاته، وذلك أن عمله ليس الإقلال من التراكيب الخاطئة شيئاً فشيئاً، كما أن لغته لا يمكن أن توصف بأنها أكثر خطأ في مراحلها التالية، بل هي في كل حين لغة نظامية، لأن الطفل يكوِّن ـ باستمرار ـ افتراضات بناءً على ما يتلقاه من تعليمات، ثم يختبر هذه الافتراضات عن طريق الكلام أو الفهم، ومع نموه

(١) Chomsky (1965)
(٢) McNeil (1966)
(٣) McNeil (1968: 412)

يراجع هذه الافتراضات فيعدلها أو يعدل عنها.

وقبل أن يحتل علم اللغة التوليدي مكانته المعروفة كانت جين بركو[1] قد أشارت إلى أن الطفل لا يتعلم اللغة باعتبارها مواد منفصلة، بل باعتبارها نظاماً متكاملاً، وقد أجرت اختباراً بأن قدمت كلمة لا معنى لها فوجدت أن الأطفال في الرابعة يصوغون من هذه الكلمة جمعاً وضمائر أو صيغاً زمنية مختلفة.

لقد أجرى ماكنيل ومعاصرون بحوثاً كثيراً عن الطبيعة النظامية لاكتساب اللغة عند الطفل وتوصلوا إلى بناء أنماط من «النحو» المفترض عند الأطفال، وهذه الأنماط تكاد تتوافق شكلياً مع البنى العميقة إلى حد كبير. صحيح أن هذه البحوث استندت إلى الدراسة التجريبية مثل السلوكيين، لكن المعالجة كانت هجراناً كاملاً للمنهج السلوكي.

ولا ريب أن النموذج التوليدي فتح الطريق أمام الباحثين في الستينيات ليخطوا خطوات هائلة في محاولة فهم اكتساب اللغة الأولى. وقد أطلقوا ـ مثلا ـ على الأنماط النحوية المبكرة عند الأطفال «النحو المحوري» حين لاحظوا أن كل كلمة في جملة من كلمتين ينطقها طفل تتبع قسماً من أقسام الكلم يختلف عن قسم الكلمة الأخرى. أي أن الجملة ليست مجرد كلمتين ينطقها الطفل عشوائياً دون نظام، ولننظر مثلاً في:

حصاني

الحصان هذا

شربت لبن

سيارة بابا

نلاحظ أن «الياء» واسم الإشارة يختلفان عن «حصان» ويمكن أن يستخدما مع الكلمات الأخرى «لبن ـ سيارة ـ بابا» ومن ثم أطلقوا على الياء واسم الإشارة «كلمات محورية» لأنها تصلح للاستعمال مع كلمات أخرى كثيرة، وهكذا صاغوا القاعدة التالية:

---

(١) Jean Berko (1958)

الجملة ← كلمة محورية + كلمة مفتوحة

وتوالت منذ ذلك الحين أبحاث كثيرة في الإطار التوليدي كشفت عن مئات من القواعد، لقي بعضها قبولاً، وبعضها رفضاً، وتركز بعضها على المراحل الأولى للطفل، وبعضها الآخر على مراحل تالية، وظهر أن بعضها يمثل قواعد (كلية) وهو موضوع سوف نعرض له فيما بعد.

والحق أن الاتجاه الفطري في لغة الطفل أضاف شيئين في غاية الأهمية:

١ ـ التحرر من قيود «المنهج العلمي» سعياً وراء استكشاف البنى العميقة المجردة في لغة الطفل، أي البنى التي لا تظهر للرؤية ولا تخضع للملاحظة.

٢ ـ وصف لغة الطفل باعتبارها لغة شرعية، لغة تحكمها القاعدة، ذات نسق مطرد.

الإتجاهات الوظيفية:

شهدت أواخر الستينيات نقلة في أنماط البحث، غير بعيدة من التيار التوليدي ـ المعرفي، لكنها نقله «أعمق» في جوهر اللغة، إذ إن القواعد التوليدية التي قدمها الاتجاه الفطري كانت قواعد تجريدية صورية واضحة ومنطقية، غير أنها كانت تعالج أشكال اللغة وليس مستواها الأعمق، ذلك المستوى الذي يكشف عن أن الذاكرة والإدراك والفكر والمعنى والعاطفة تنتظم متكاملة ومتداخلة في البنية العليا للعقل البشري، وقد بدأ اللغويون ينظرون إلى اللغة باعتبارها مظهراً واحداً لتظور عام؛ مظهر واحد من القدرة المعرفية والوجدانية التي تتعامل مع العالم ومع الذات. ومن ثم أخذوا يدركون أن اللغة لا يمكن فصلها عن الإطار المعرفي والوجداني، وأن تلك القواعد اللغوية والمعادلات الرياضية عجزت عن أن تمسك بهذا الجانب المراوغ أبداً في اللغة، الذي هو المعنى، أي أن القواعد التوليدية في الاتجاه الفطري عجزت عن إدراك «وظائف اللغة».

وقد أشارت بلوم[١] في نقدها للنحو المحوري إلى أن العلاقات التي تنتظم العبارة البرقية علاقات متشابهة على السطح فحسب، فعبارة «سيارة بابا» التي يصفها

(١) Lois Bloom (1971).

الفطريون بأنها جملة مكونة من كلمة محورية وأخرى مفتوحة، تراها بلوم مشتملة على ثلاث علاقات عميقة على الأقل، علاقة فاعلية (بابا يدخل السيارة) وعلاقة مفعولية (باب يقود السيارة) وعلاقة ملكية (سيارة بابا)، وقد خلصت بلوم إلى أن الأطفال يتكلمون البني العميقة وليس النظام السطحي للكلمات، وهكذا فإن عبارة (سيارة بابا) تعني للطفل أشياء مختلفة حسب السياق، ولم يستطع النحو المحوري أن يعالج المعاني المتنوعة.

ولقد مهدت أبحاث بلوم مع أعمال جان بياجيه ودان سلوبين(١) وآخرين الطريق أمام تيار جديد في دراسة لغة الطفل، يركز هذه المرة على الخصائص المعرفية للسلوك اللغوي، إذ وصف بياجيه النموذج الكلي بأنه ناتج عن تفاعل الأطفال مع بيئتهم مع تفاعل مكمل بين قدراتهم الإدراكية المعرفية النامية وخبرتهم اللغوية. فما يعرفه الأطفال فعلا عن العالم هو الذي يحدد ما يتعلمونه عن اللغة، وكما أشار «جليتمان» و«وانر»(٢) «فإن الأطفال يبدو أنهم يتعلمون اللغة وهم مزودون بقدرات إدراكية تفسيرية تساعدهم على تصنيف العالم...».

وقد أوجزت بلوم(٣) هذه النقلة مؤكدة أنه كان هناك اتجاهان قويان، يحاول كلاهما أن يفسر كيف يتعلم الأطفال الكلام. أما أحدهما فيرى أن سيرة النمو اللغوي تتوقف على طبيعة النظام اللغوي، وتتوقف أهم من ذلك على تلك الجوانب الكلية التي تتحقق في جهاز فطري مركوز في الإنسان لتعلم اللغة، وأما ثانيهما فيرى التأكيد على التفاعل بين نمو الطفل الإدراكي والمعرفي مع بيئته اللغوية وغير اللغوية.

وقد أشار دان سلوبين(٤) ـ بعد بحث استمر ما يزيد على عشر سنوات ـ إلى أن التعليم الدلالي ـ في كل اللغات ـ يعتمد على النمو المعرفي، وأن التعقيد الدلالي هو الذي يحدد نتائج النمو وليس التعقيد البنائي، ويقول: «هناك محددان أساسيان للنمو اللغوي يتصلان بالوظيفة وبالشكل، فعلى المستوى الوظيفي يتحدد

(١) Jean Piaget, Dan Slobin.

(٢) Gleitman and Wanner (1982: 13).

(٣) Bloom (1976: 37).

(٤) Slobin (1971: 1986).

النمو عن طريق نمو القدرات الإدراكية والاتصالية التي ترتبط في عملها بإطار فطري للمعرفة، وعلى المستوى الشكلي يتحدد النمو عن طريق نمو القدرات الإدراكية التي تعالج المعلومات، والتي ترتبط في عملها بإطار فطري عن النحو»(١).

وأشارت بلوم(٢) إلى أن «تفسير النمو اللغوي يعتمد على تفسير الأسس المعرفية للغة؛ أي أن ما يعرفه الأطفال سوف يحدد ما يتعلمونه عن شفرة الكلام والفهم». وهكذا انطلق الباحثون في لغة الطفل إلى صياغة قواعد «وظائف» اللغة، وعلاقات «أشكال اللغة» بتلك الوظائف.

وقد اتضح في السنوات الأخيرة أن الطبيعة الوظيفية للغة تتجاوز الفكر المعرفي كما تتجاوز بنية الذاكرة، وتقترح «هولزمان»(٣) ـ في بحثها عن «النموذج التبادلي» في نمو اللغة ـ أن النظام السلوكي التبادلي يجري بين لغة الطفل النامية ولغة الكبار السوية، كل ذلك والطفل يرضع ويتعلم ويتكيف اجتماعياً. وتكاد تتركز الآن دراسات لغة الطفل على أحد الجوانب الشائكة في البحث اللغوي، وهو وظيفة اللغة في الخطاب. فما دامت اللغة تستخدم في الاتصال، فإن دراسة الوظائف الاتصالية للغة هو الجانب الوحيد الملائم: ماذا يعرف الأطفال، وماذا يتعلمون عن التكلم من الآخرين؟ وماذا يعرفون عن ترابط أجزاء الخطاب (علاقات الجمل)؟ وماذا عن التفاعل بين المتكلم والمستمع؟ وماذا عن مفاتيح الحوار؟ وهذا التيار الجديد يحدث ثورة في البحث في اكتساب اللغة الأولى. وهكذا فإن الوظيفة الاتصالية للغة ـ وهي القلب الحقيقي لها ـ أصبحت تعالج الآن بكل أشكالها.

على أن أحد التيارات الأكثر ثورية هو ذلك التيار الذي ظهر في التيار التوليدي نفسه، حين عاد يركز على ما يعرف بـ «الأداء» في اللغة. وهذا يناقض ما كان عليه التوليديون، إذ كانوا لا يتلبثون عنده، لأن حماسهم كان يشدهم إلى فكرة «القدرة» ومن ثم عاد الأداء الآن إلى الواجهة، فالذي لا شك فيه أن التوقف في الحديث والتردد والتراجع وغير ذلك، كله مفاتيح حوارية ذات دلالة، بل إن

(١) Slobin (1986: 2).

(٢) Bloom (1976: 37).

(٣) Holzman (1984: 119)

الأنواع السياقية التي يستعملها الناس جميعاً، والتي وصفها سكنر في «السلوك الكلامي» أصبحت مرة أخرى جديرة بالبحث، ولا يستطيع اللغوي بعد الآن أن يتعامل مع قواعد تجريدية شكلية دون أن يتعامل مع تلك التفاصيل الدقيقة للأداء اليومي، وهي ما كانت موضع إهمال وتجاهل من قبل.

عرضنا حتى الآن لعدد من الاتجاهات النظرية، وقد لا نصل ـ يوما ـ إلى نظرية واحدة كاملة مطردة عن اكتساب اللغة الأولى، لكن الذي لا شك فيه أن البحث في لغة الطفل بدأ يفتح طرقاً جديدة نحو الهدف الأبعد، ويكفي أننا نستطيع الآن أن نسأل أسئلة في الاتجاه الصحيح.

وننتقل الآن لنلقي نظرة على بعض المسائل في اكتساب اللغة الأولى، وهي مشكلات وأسئلة رئيسية يثيرها الباحثون في هذا الميدان. ولعل ذلك أن يساعدك على فهم طبيعة اكتساب الطفل للغة.

القـدرة والأداء: (*)

يعرض العلماء والفلاسفة منذ قرون للتمييز بين القدرة والأداء. وتشير القدرة إلى المعرفة المخبوءة لأي شخص عن نظام أو حدث أو حقيقة، وهذه المعرفة هي القدرة التي لا تخضع للملاحظة، وهي التي تمكِّن الإنسان من عمل شيء، أي شيء من الأشياء. أما الأداء فهو المتحقق الملموس الظاهر للقدرة، إنه العمل الفعلي لشيء ما كالمشي والغناء والكلام. وقد درج المجتمع الغربـي على استخدام مقياسي «القدرة والأداء» في معظم مناحي الحياة، فعلى سبيل المثال يفترض أن الأطفال يمتلكون قدرة ما في مجالات معينة، ومن ثم توضع «الاختبارات» و «الامتحانات» لقياس هذه القدرة عن طريق ملاحظة الأداء.

والقدرة ـ فيما يخص اللغة ـ هي تلك المعرفة المخبوءة لنظام اللغة، وقواعدها ومفرداتها، وكل أجزائها، وكيف تتضام هذه الأجزاء معا، أما الأداء فهو الانتاج الفعلي (الكلام والكتابة) أو الفهم (الاستماع والقراءة). ولعل ذلك يذكرنا بما أشرنا

(*) ترجم مصطلح Competence بألفاظ مختلفة كالكفاءة والفطرة والسليقة، والملكة ـ ونرجح مصطلح «القدرة» لتوافقه مع الفكرة الأساسية أن الطفل يولد «بقدرة» على اللغة.

إليه آنفاً من تفريق دي سوسير بين اللغة والكلام باعتبارهما ظاهرتين منفصلتين، «فاللغة ـ عنده ـ هي تلك الانطباعات المركوزة في عقل كل فرد من أفراد المجتمع. . . أما الكلام فهو حدث فردي إرادي. . .»(١).

ويحدد تشومسكي(٢) القدرة بالمتكلم المستمع المثالي الذي لا تصدر عنه متغيرات الأداء مما نلحظه من مثل محدودية الذاكرة، وتغيير الاهتمام، والأخطاء، وظواهر التردد كالتكرار، والبدايات الخاطئة، والتوقف، والحذف، والزيادة، ويرى تشومسكي ذلك لأن نظرية اللغة يجب أن تكون نظرية عن القدرة حتى لا نضيع في تيه متغيرات الأداء. وهي في ذاتها لا تعكس القدرة اللغوية المخبوءة لدى المتكلم المستمع. ومعروف لك ـ الآن ـ أن البنائيين والسلوكيين كانوا لا يتعاملون مع هذا التمييز بين القدرة والأداء، وإنما كان ذلك عند التوليديين. لكن السؤال المهم هو: كيف نستدل على هذا المستوى المخبوء الذي لا يخضع للملاحظة، وكيف نتأكد أننا نصفه وصفاً دقيقاً؟

الحق أن ذلك ليس أمر سهلاً، خاصة مع الأطفال، إذ إنك حين تسجل محادثة لطفل أو كلاماً له يصف به زيارته لحديقة الحيوان فإنك سوف ترى أنماطاً هائلة من المتغيرات الأدائية التي تجعل بعضهم يظن أن الطفل يعاني من عيوب كلامية، وذلك أيضاً يمكن أن نلاحظه ـ بقلة ـ لدى الكبار. ولكن ذلك لا يمنع من أن نحاول أن نعرف كيف نستدل على قدرة الطفل، ماذا يعرف عن نظام الفعل مثلا؟ وعن مفهوم الجملة؟ ويحاول الباحثون الآن أن يجعلوا من طريق الاستدلال مقاييس علمية أقرب إلى الدقة.

الفهـم والإنتـاج:

يخلط بعض الناس بين الفهم والإنتاج من ناحية والقدرة والأداء من ناحية أخرى، فيظنون أن الفهم هو القدرة وأن الإنتاج هو الأداء، وهذا غير صحيح، فالفهم والإنتاج وجهان لكل من القدرة والأداء على حد سواء.

---

(١) Saussure (1916: 14 - 19).

(٢) Chomsky (1965) وانظر أيضاً ما فصل فيه Maclay and Osgood عن أنماط التردد (١٩٥٩: ٢٤).

وتشير أدلة الملاحظة والبحث في لغة الطفل إلى أن للفهم أولية على الإنتاج فالأطفال يفهمون أكثر مما ينتجون فعلاً، وقد يفهم الطفل مثلاً جملة تحتوي على جملة فرعية كجملة الصلة، لكنه هو نفسه لا يستطيع أن ينتجها، وقد لاحظ أحد الباحثين[1] مثل هذه الظاهرة في النمو الفونولوجي حين سأل طفلاً عمرة ثلاث سنوات عن اسمه فأجابه: «ثيِّد» فلما قال له: اسمك «ثيد»؟ أجابه: لا، فقال الباحث: سيد؟ قال الطفل: نعم ثيِّد... ومعنى ذلك أن الطفل يدرك جيداً الفرق بين صوت السين وصوت الثاء، وإن كان لا يستطيع أن يحقق هذا الفرق في إنتاجه هو.

كيف نفسر هذا الاختلاف، أو هذه الفجوة بين الفهم والإنتاج؟ إننا نعلم أن الكبار أنفسهم يفهمون كلمات أكثر بكثير مما يستعملون في كلامهم، ويدركون تنوعات نحوية أكثر من تلك التي ينتجونها فعلا. فهل ثمة قدرة واحدة لهذين النوعين من الأداء، وحيث إن الفهم يسبق الأداء فهل يكون هو أكثر دلالة على قدرتنا الكلية؟ وهل الإنتاج يدل على قدر أقل من القدرة؟

إن مثل هذه الأسئلة تدل على الفائدة المنطقية للتمييز بين قدرة الفهم وقدرة الأداء، ولعل نظرية ما للغة تستطيع أن تضع أصولاً علمية لهذين النوعين من القدرة. ونقرر أن هذه الأسئلة الأساسية لا تجد إجابة في الوقت الحاضر، لكنها تظل أسئلة ذات أهمية في محاولة معرفة ما أشرنا إليه. ولعل من الحكمة الآن أن نرجح احتمال أن تكون القدرة اللغوية محتوية على أنماط مستويات متعددة، قد تكون أربعة، باعتبار أن هناك أربعة أنماط منفصلة من الأداء هي: الكلام والاستماع والقراءة والكتابة.

الفطـرة والكليـات:

يؤكد تشومسكي أن الطفل يولد بمعرفة فطرية أو ميل فطري نحو اللغة، وأن هذه الخاصية الفطرية (جهاز اكتساب اللغة) كلية في جميع البشر. وقد كانت فرضية الفطرة حلا ممكنا للتناقض الذي بين الفكرة السلوكية التي ترى أن اللغة مجموعة

---

(١) Miller, W. R. (1963: 863).

وقد غيرنا المثال من الإنجليزية إلى مثال عربـي (م).

من العادات التي يمكن اكتسابها بعملية الاشراط، وكون هذه العملية بطيئة جداً وغير كافية لاكتساب ظاهرة معقدة مثل اللغة. على أن فرضية الفطرة أفضت إلى عدة مشكلات أيضاً، منها ما أشرنا إليه في هذا الفصل من أن جهاز اكتساب اللغة أرجأ مواجهة المسألة الأساسية عن فهم طبيعة قدرة البشر على اكتساب اللغة، فما أن تفسر الاكتساب اللغوي حتى يتوجب عليك تفسير هذا الجهاز.

فما تلك الخصائص الفطرية أو الميول الفطرية التي يحتويها هذا الجهاز؟ وكيف تنتقل وراثيا؟ وماذا تم اكتشافه حتى الآن من الكليات اللغوية مما قد يعين على الوصول إلى إجابة. على أن الكشف عن الكليات لا يعني ضرورة أن تتضمن الفطرة.

وتبرز مشكلة أخرى حين ننظر في التعلم وهو ناتج عن الفطرة. وقد ظل علماء النفس والتربويون منهمكين في قضية «الطبيعة والتنشئة» متسائلين ما تلك السلوكيات التي تزودنا بها الطبيعة في شكل ما من أشكال الجدول الزمني البيولوجي المحدد سلفاً وما تلك السلوكيات التي نتعلمها ونتمثلها من التعرض البيئي، أي بالتنشئة، أي بالتعليم؟

ونلاحظ ـ حقا ـ أن اكتساب اللغة عامل كلي، بدليل أن كل طفل يكتسب لغة، ولكن كيف ينجح هذا التعلم الذي حددته بيئة الطفل سلفاً؟ وهل يمكن أن «يعلِّم» الأطفال لغتهم الأولى؟

وهكذا تلحظ أن فرضية الفطرة تعكر مياهها مثل هذه الأسئلة التي لم تجد إجابات بعد.

وقد تابع «ديريك بيكرتون»[١] بحوثاً مثيرة عن الفطرة، وجد فيها ـ عبر عدد من اللغات ـ شواهد على وجود أنماط لغوية ومعرفية مشتركة، وهو يرجح أن البشر «مبرمجون بيولوجيا» في تقدمهم من مرحلة إلى مرحلة، وأن الناس ـ كالنباتات المزدهرة ـ مبرمجون فطريا على أن يثمروا خصائص لغوية معينة في مراحل معينة من أعمارهم، وكما أنك لا تستطيع أن تجعل شجرة تزهر قبل أوانها، فكذلك البشر

(١) Derek Bickerton (1981).

يزهرون وفق خطوات مبرمجة ومحددة سلفاً.

ويتصل بقضية «الفطرة» ما يقال من أن اللغة «كلية» وأن الناس يكتسبونها بطريقة واحدة، وأن بنيتها في أعماقها البعيدة مشتركة في كل اللغات وكان «ليوبولد»(١) وهو سابق لعصره، قد وضع يده على عدد من الكليات الصوتية والنحوية في اللغة، على أن البحث في الكليات أصابه شيء من الإحباط، لولا بصيص من الأمل في اتجاهات سلوبين، وبيكرتون، وجرينبرج(٢)، ذلك أننا نواجه دائماً بتنوع هائل بين اللغات وبين أفراد اللغة الواحدة، بل إن الباحثين لا يتفقون على تحديد المراحل المختلفة في اكتساب اللغة.

على أن سلوبين قد استطاع أن يجمع مادة عن الاكتساب اللغوي في اليابانية والفرنسية والإسبانية والألمانية والبولندية والعبرية والتركية، ووجد أشياء مشتركة كالنحو المحوري، والعبارات البرقية، ومفهوم النفي، والاستفهام، لكن ذلك كله ليس كافياً أن يقيم قاعدة نظامية صلبة للكيات اللغوية.

صحيح أن هناك تنوعاً هائلاً بين من يتكلمون لغة واحدة، تنوعاً جغرافياً واجتماعياً وأسلوبياً، وفردياً، وهو ما أكده سوسير أوائل هذا القرن. ومع ذلك كله فإن الناس جميعاً يتعلمون لغة ما، وأن الأبحاث التي أجريت في السنوات الأخيرة مشجعة، ولعل المستقبل القريب يكشف عن هذه الكليات اللغوية المراوغة، ولعلنا الآن نشبه طفلاً صغيراً سأله أبوه عن الفرق بين الأولاد والبنات فأجاب بأنه لا يرى أي فرق، فقال الأب إن الفروق موجودة ولكنك لا تنظر في الاتجاه الصحيح.

فلعلنا لم نتجه بعد الوجهة الصحيحة في دراسة الكليات اللغوية.

اللغـة والفكـر:

تثير العلاقة بين اللغة والفكر أسئلة وقضايا شائكة، ومنذ سنوات يدرس الباحثون العلاقة بين اللغة والمعرفة، وقد عارض بياجيه رأي السلوكيين في أن المعرفة شيء «عقلي» لا يمكن دراسته علمياً، فزعم أن النمو المعرفي موجود في قلب الجهاز العضوي البشري، وأن اللغة تنبع منه وتتوقف عليه. وذهب آخرون إلى

(١) Leopold, Warner (1949).

(٢) Slobin (1986), Bickerton (1981), Greenberg (1963, 1966).

أن اللغة هي التي تؤثر في النمو المعرفي، على ما قدمه بعضهم[1] من أمثلة كالكلمات التي تشكل المفاهيم، والحوار بين الأب أو المدرس والطفل مما يخدم في توجيهه وتعليمه. على أنه من الواضح أن البحث في السنوات العشر الأخيرة يؤكد أن النمو المعرفي والنمو اللغوي متناسجان متشابكان، وأن كلا منهما يتوقف على الآخر في الاتجاهين على حد سواء.

وقد كان وورف وسابير من بين كبار الذين أكدوا أن اللغة تؤثر في الفكر، فيما عرف بفرضية سابير وورف[2] عن النسبية اللغوية، أي أن اللغة هي التي تزود المتكلم بها «بنظره خاصة عن العالم».

على أن الذي يهمنا في اكتساب الطفل للغة أن نعرف كيف يؤثر الفكر في اللغة وكيف تؤثر اللغة في الفكر، وكيف يستطيع اللغوي أن يدرس التفاعل بينهما. ونحن بذلك نحاول ـ مرة أخرى ـ أن نفسر أشكال اللغة ووظيفتها، وليست في أيدينا الآن إجابات شافية، لكن المؤكد لدينا أن اللغة طريقة حياة، وأنها مركوزة في قلب وجودنا، وأنها تتفاعل مع الأفكار والمشاعر.

دور المحاكاة والممارسة:

من الشائع أن الأطفال مقلدون «جيدون» ونستنتج من ذلك أن المحاكاة واحدة من الاستراتيجيات المهمة التي يستخدمها الطفل في اكتساب اللغة، وليس هذا الاستنتاج بعيداً عن الدقة على المستوى العام. فالذي لا شك فيه أن «الترجيع» يعد استراتيجية بارزة في تعلم اللغة المبكر، وخاصة في الاكتساب المبكر للأصوات، وفوق ذلك كله فإن المحاكاة تعد أساساً في الأسس السلوكية للغة، وهي أسس صالحة في المراحل المبكرة على أقل تقدير.

على أنه من المهم أن نسأل: أي نمط من المحاكاة؟

يذهب السلوكيون إلى أن هناك نمطاً واحداً، لكن هناك ـ في الحقيقة ـ مستوى أعمق وهو أكثر أهمية في عملية اكتساب اللغة. أما النمط الأول فهو ما

(١) Bruner, Olver and Greenfield (1966).

(٢) Benjamin Whorf, Edward Sapir.

وسوف نعرض لهذه القضية في الفصل السابع.

يعرف بالمحاكاة السطحية حيث يقلد الشخص العبارات السطحية مركزاً اهتمامه على الأصوات لا على الدلالة. وهذا المستوى هو الذي يجعل شخصاً كبيراً قادراً على ترديد أعداد لا نهاية لها من المقاطع التي لا تدل على معنى، أو يقلد لغات لا يعرفها، ومن ثم فإن البعد الدلالي الذي يكمن تحت السطح لا يجد التفاتاً ولا تمثلاً. وهكذا فإن تدريبات الاستظهار ترتكز غالباً على المحاكاة السطحية في قاعة الدرس، حيث يحاكي الطالب أصواتاً دون أي فهم لما تحمله من معنى. نعم، قد تكون المرحلة الباكرة من اكتساب الطفل للغة مرتكزة على المحاكاة السطحية حين لا يكون على بينة من الفصائل الدلالية لربط المعنى باللفظ، لكن الطفل يهتم اهتماماً أساسياً بالمعنى حين يدرك أهمية البعد الدلالي، فينغمس في المحاكاة العميقة حتى إنه قد يلهيه عن البنية السطحية، ولننظر إلى المثال التالي بين أم وابنها:

الطفل: أنا لم أكلت.
الأم: قل: أنا ما أكلت.
الطفل: أنا لم أكلت (بعد مرات عديدة من التكرار)....
الأم: الآن، انتبه جيداً، أنا ما أكلت.
الطفل: أنا لم ما أكلت.

ولك أن تتخيل الإحباط الذي يصيب الأم والطفل معاً، لأن الأم هنا تلتفت إلى المستوى النحوي السطحي، أما الطفل فيبحث عن المعنى.

وتحدث أشياء كثيرة من مثل ذلك في قاعات الدرس في المراحل الأولى من التعليم حيث يصر المدرس على ترديد أنماط سطحية نموذجية للاستعمال اللغوي، في حين أن الطفل حين يردد الأنماط السطحية إنما ينهمك في البحث عن قيمة الصدق في الكلام لأنه يبحث عن المعنى.

وقد كشف البحث أن الأطفال حين يطلب منهم أن يكرروا جملة ما، يكررون البنية العميقة مع ما يلزم من تغيير في البنية السطحية، من أمثلة ذلك:

«الكرة التي تدحرجت أسفل التل كرة سوداء» أو «الطفل الذي في داخل

الصندوق يلبس قميصاً أحمر» يكررها الأطفال غالباً «الكرة السوداء تدحرجت أسفل التل » و « الطفل الأحمر داخل الصندوق » نعم: إن الأطفال مقلدون ممتازون حقاً[١] .

ويتصل بمفهوم المحاكاة اتصالاً وثيقاً مسألة طبيعة الممارسة في لغة الطفل. هل يمارس الأطفال لغتهم، وكيف؟ وما دور كثرة الاستماع وإنتاج الكلام في الاكتساب؟ من المألوف أن نلاحظ الأطفال ونستنتج أنهم «يمارسون اللغة ممارسة حقيقية»، خاصة في المراحل الباكرة ذات الكلمة الواحدة والكلمتين، ويزعم السلوكيون أن الممارسة ـ أي التكرار والاستدعاء ـ هي الطريق إلى تكوين العادات عن طريق الإشراط الفعال.

وقد قدمت روث فاير[٢] دراسة ممتازة عن الممارسة عند الأطفال، حين لاحظت أن أطفالها يتحدثون إلى أنفسهم في الفراش قبل النوم عادة، من مثل:

ما لون؟ . . . ما لون الحصان؟ ما لون القلم؟ ما لون الحقيبة؟ . . . سيارة بابا . . . أين سيارة بابا؟ . . . أين سيارة ماما؟ . . . سيارة . . . بابا . . . سيارة . . . ماما . . . ما لون . . . أين؟ وهكذا. والحق أن مثل هذا الحوار الذاتي شائع بين الأطفال، خاصة عند أولئك الذين يميلون إلى «اللعب» باللغة كما يلعبون بالأشياء التي حولهم.

ويتبادر إلى الظن عادة أن الممارسة تتصل بالكلام فقط، لكن ينبغي أن نصلها بالفهم أيضاً، وهي التي تعد مقياساً لشيوع ما يتعرض له الطفل من لغة، إذ إن هناك شواهد على أن اكتساب ألفاظ معينة وتراكيب معينة يرجع إلى شيوعها في بيئة الطفل، كما نلحظ في اكتساب الطفل السؤال بـ «ما هنا؟» في وقت مبكر، واكتسابه أسماء بعض الأشياء المنزلية وبعض الأشخاص. وقد وجد براون وهانلون[٣] أن شيوع عبارات لغوية معينة في كلام الأم يمثل عاملاً حاسماً في ظهور هذه العبارات في كلام أطفالها.

---

(١) Brown (1970).

(٢) Ruth Weir (1962).

(٣) Brown and Hanlon (1970).

على أن هناك أيضاً ما يناقض هذه الفكرة، وذلك فيما أشرنا إليه من «الجمل البرقية» إذ ظهر أن بعض الكلمات التي هي أكثر شيوعاً في اللغة قد يحذفها الطفل في الجملة التي يكونها من كلمتين أو ثلاث كلمات. وقد وجد ماكنيل(١) أن الطفل الياباني ينطق حرف الجر في اليابانية ga أكثر بكثير من الحرف wa، رغم أن هذا الأخير أكثر شيوعاً في كلام الأم، وقد أرجع ماكنيل هذه الظاهرة إلى أن حرف الجر ga له دلالة على الفاعل، ومن ثم فهو أكثر أهمية عند الطفل من الناحية النحوية، لأنه يسعى دائماً إلى ما له معنى في البنية العميقة. وقد يرجع ذلك أيضاً إلى أن نطق ga أيسر من wa.

ومهما يكن من أمر فإن مسألة الشيوع لا تزال موضع نظر، بل إن أصحاب الاتجاه الفطري الذين لا يرون أهمية لشيوع المثير في اكتساب اللغة قد يعيدون النظر في موقفهم إذا عدلت فكرة الشيوع لتكون الشيوع ذا المعنى.

المدخل اللغوي والخطاب:

لا شك أن اللغة التي تجري في محيط الطفل تؤدي دوراً حاسماً في اكتسابه اللغة. ومهما يكن الموقف من غريزية اللغة فإن الكلام الذي يسمعه الأطفال هو ما يسمعونه في البيت من آبائهم وأقرانهم الذين يكبرونهم سناً، وقد كان بعض اللغويين يزعمون أن حديث الكبار ليس نحوياً تماماً، لأنه حافل بتنوعات الأداء، وأن الأطفال يتعرضون لعينات لغوية فيها اضطراب وفيها فوضى، وأن قدراتهم الغريزية هي التي تجعل اكتساب اللغة عملاً ناجحاً. وقد أشار ماكنيل(٢) مثلاً إلى أن «لغة الكبار التي يكتشف منها الطفل الخصائص الكلية إنما هي لغة عشوائية، غير منتظمة ولا يقصد بها قطعاً تعليم الطفل اللغة». على أن لابوف(٣) دحض هذه الفكرة وأكد أنها طرفة.

وقد وجدت بللوجي(٤) وآخرون أن اللغة التي يوجهها الكبار إلى الأطفال لغة مقبولة نحوياً، وليس فيها ما يجري بين الكبار أنفسهم من التردد والبدايات

(١) McNeill (1968: 416).

(٢) McNeill (1966: 73).

(٣) Labov (1970: 42).

(٤) Bellugi and Brown (1964), Drach (1965).

الخاطئة وغير ذلك، وقد أيدت بحوث لانديز[١] عن لغة الآباء هذا الرأي، كما أكدت دراسات[٢] حديثة أن الآباء ينتقون لغتهم حين يخاطبون أطفالهم.

على أنه ينبغي أن نتذكر دائماً أن الطفل يتجاوب ـ باطراد ـ مع البنية العميقة للغة، ومع وظيفتها الاتصالية، ولا يتجاوب مع ما يقدم له من تصويبات نحوية على نحو ما أشرنا إليه من مثل «أنا لم أكلت». لكن الطفل ـ على المدى البعيد ـ لا يلبث أن يصوب كلامه بعد أن يكون كرر ما قاله هو في سياقات موقفية مرات كثيرة.

ومن الواضح إذن أن اللغة التي يستقبلها الطفل من الكبار ومن أقرانه ذات أهمية أكبر مما كان يظن أصحاب الاتجاه الفطري، إذ يبدو جلياً أن لغة الكبار تشكل اكتساب الطفل، وأن أنماط التفاعل اللغوي بين الطفل وأبويه تتغير حسب تقدم مهارته اللغوية.

وقد ظهر اتجاه فرعي آخر بدأ يجذب اهتمام الباحثين في لغة الطفل هو مجال تحليل الحوار أو تحليل الخطاب. ذلك أن الطفل لا يستقبل لغة أبويه ولا يبادلهما الحديث وحدهما، وإنما يتفاعل مع أقرانه ومع كبار آخرين. وتصف بيركو ـ جليسون[٣] هذا الاتجاه الجديد بقولها «على حين يُظَن أن مجرد التعرض للغة كاف لجعل الطفل يتكلم، فإنه من الواضح الآن أن التفاعل هو الأساس في اكتساب اللغة الأولى أكثر بكثير من التعرض، فالأطفال لا يتعلمون اللغة من كثرة الاستماع إلى محادثات الآخرين، أو إلى المذياع، وإنما يكتسبونها حين يتكلم الآخرون إليهم».

ومع أن التحادث نشاط إنساني كلي يملأ الحياة اليومية، فإن الأطفال يتعلمون الاشتراك فيه بطريقة معقدة فيما يبدو، ولذلك يقترح سنكلير وكولثارد[٤] أن يدرس موضوع التحادث في إطار المبادرات والاستجابات، ذلك أن ما يظهر لنا في الجمل من أنها تحلل نحوياً، إنما ينظر إليها الطفل أحداثاً أو حركات أو تبادلا، فهو لا

(١) Landes (1975).

(٢) Hladik and Edwards (1984), Moerk (1985).

(٣) Jean Berko-Gleason (1982: 20).

(٤) Sinclair and Coulthard (1975).

يتعلم فقط كيف يبادر إلى التحادث وإنما كيف يستجيب لحديث الآخرين، ومن ثم تخرج الأسئلة مثلاً عن كونها أسئلة إلى إفادة الطلب أو الفعل أو المساعدة.

والحق أن الأطفال يتعلمون في سن مبكرة نسبياً الفروق الدقيقة بين التأكيد والتحدي مثلاً، وهم يتعلمون أن الحديث له معنى حرفي، وله أيضاً معنى مقصود، أو معنى وظيفي، فهو حين يسأل أباه مثلاً، ممكن نذهب إلى حديقة الحيوان اليوم؟ فيجيب الأب: أنا مشغول، يفهم الطفل أن أباه أجابه بالنفي «لا أستطيع أن أذهب إلى حديقة الحيوان اليوم»... كيف يستطيع الأطفال إذن أن يفهموا قواعد الخطاب وما الملامح الأساسية التي يلتفتون إليها؟ تلك نماذج من الأسئلة التي يجري حولها البحث الآن في اكتساب قدرة التخاطب.

ويبقى كثير جداً مما يجب أن يدرس في مجال نمو المعرفة الحوارية عند الطفل[1] ولعل هذا النمو هو الميدان التالي الذي يجب أن نفهمه لنعرف شيئاً عن أسرار اكتساب اللغة، وكل أولئك سوف يفيد في تعلم اللغة الثانية، ذلك أن أهم عقبة هي تخطي حاجز التخاطب.

عرضنا في هذا الفصل لعدد من النظريات والقضايا في لغة الطفل بهدف تبين ما يجري الآن من بحوث في هذا الميدان، ومن أجل إلقاء الضوء على المفاهيم الأساسية في تعلم الأطفال الكلام. ولا يزال في الميدان كثير جداً يحتاج إلى بحث. والذي يهمنا هنا أن كل إنسان يحاول أن يتعلم لغة ثانية قد تعلم أصلاً لغة أولى. ويقال إن المرة الثانية تكون دائماً أيسر من الأولى، وليس من اللازم أن ذلك صحيح في موضوع تعلم اللغة. ولكي نعرف لِمَ كان ذلك كذلك علينا أن نفهم طبيعة الاكتساب الأول إذ قد يكون فيه ما يفك مغاليق هذا السر. وسوف نواصل البحث في الفصل التالي ونحن نقارن بين اكتساب اللغة الأولى والثانية.

في قاعة الدرس: جوان وطريقة التسلسل:

ونحن نبدأ تطبيقات النظرية في قاعة الدرس نرجع إلى الوراء مائة سنة لنلقي نظرة على فرانسوا جوان[2] الذي يمكن أن يقال إن التاريخ الحديث لتعليم اللغات

(١) Shatz and McCbskey (1984), McTear (1984).

(٢) François Gouin.

الأجنبية بدأ بكتابات هذا المعلم وأفكاره حين كان يعلم اللاتينية، على أن التاريخ لا يذكره بوصفه مؤسساً لمنهج تعليم اللغة، لأن تأثيره قد حجبه تشارلز برليتز[١]، ذلك الألماني المشهور الذي أسس الطريقة المباشرة. على أننا حين نلتفت إلى ملاحظات جوان عن تعليم اللغة، إنما نمهد الطريق لفهم تطور المناهج في تعليم اللغات خلال قرن بأكمله منذ نشر جوان كتابه عام ١٨٨٠ «فن تعلم اللغات الأجنبية ودراستها».

وقد توصل جوان إلى أفكاره خلال رحلة طويلة من التجارب المؤلمة وذلك حين أقام في مدينة هامبورج لمدة عام حين قرر أن يتعلم الألمانية وهو في منتصف العمر. وبدل أن يختلط بالمواطنين الألمان ويتحدث معهم انهمك في محاولات متصلة لإتقان اللغة بأن يحفظ عن ظهر قلب كتاباً في النحو الألماني، وجدولاً يضم ٢٤٨ فعلاً شاذاً. وقد أنجز ذلك في عشرة أيام، ثم هرع إلى الجامعة للاختبار، وكانت النتيجة خيبة كاملة، وكتب: «لم أستطع أن أفهم كلمة واحدة». لكنه لم يفقد شجاعته، وعاد يغلق عليه غرفته ويستظهر الجذور الألمانية، وكتاب النحو، والأفعال الشاذة. وكانت النتيجة واحدة، وخلال سنة بأكملها استطاع أن يحفظ كتباً، وأن يترجم كتابات لجوته وشيلر، ويستظهر ثلاثين ألف كلمة في معجم ألماني، ومع كل ذلك فشل في أن يفهم الألمانية. وقد حاول مرة أخرى أن يتحدث مع الناس فأثار ضحكهم فلم يعاود محاولته، وعاد إلى وطنه بخُفَّي حُنَيْن.

على أنه حين عاد اكتشف أن ابن أخيه الذي يبلغ ثلاث سنوات قد نما في هذه السنة التي عاشها في ألمانيا نمواً هائلاً في اكتساب اللغة، حتى إنه أصبح ثرثاراً بالفرنسية فكيف استطاع هذا الطفل الصغير أن ينجح في إتقان لغته الأولى فيما وجده هو مستحيلاً في لغة ثانية؟ لا بد أن الطفل لديه سر تعلم اللغة، ومن ثم أخذ جوان يراقب ابن أخيه، وراقب الأطفال الآخرين، ثم توصل إلى النتيجة التالية: «إن تعلم اللغة يعني في المقام الأول نقل المدركات إلى مفهومات. ويستعمل الأطفال اللغة لتصوير المفهومات. واللغة وسيلة للفكر، ولتصوير العالم للذات» ويجب ألا ننسى أن هذه الأفكار قدمها معلم لغة منذ قرن من الزمان.

---
(١) Charles Berlitz.

وهكذا أخذ جوان يخترع طريقة لتعليم اللغة مبنية على هذه الأفكار، فظهرت طريقة التسلسل، وهي طريقة للتعليم المباشر ـ دون ترجمة ـ وعلى أساس المفاهيم دون شرح القواعد النحوية، وهي مكونة من سلسلة من الجمل المترابطة يسهل إدراكها. وأول درس يتكون من سلسلة من الخمس عشرة جملة التالية:

أمشي إلى الباب. أقترب من الباب. أقترب أكثر من الباب. أصل إلى الباب. أقف عند الباب. أمد ذراعي. أمسك بالمقبض. أدير المقبض. أفتح الباب. أسحب الباب. الباب يتحرك. الباب يدور على المفصلات. الباب يدور ويدور. أفتح الباب واسعاً. أترك المقبض.

وتتضمن هذه الجمل ـ كما هو ظاهر ـ عدداً كبيراً من المفردات والظواهر النحوية ونظام الكلمات، أي أنه ليس درساً سهلاً، ومع ذلك فقد نجح جوان في دروسه تلك، لأن اللغة التي استعملها كانت قريبة الفهم، يسيرة الاختزان والاستدعاء، مرتبطة بالواقع. ولقد كان الرجل سابقاً لعصره لسوء الحظ، فضاعت رؤاه في غمار الطريقة المباشرة التي قدمها برلتيز لكنا حين نرجع البصر عبر قرون من تعليم اللغة، نضع هذا العالم غير العادي ورؤاه في الموضع اللائق به من التقدير.

الفصل الثالث

اكتساب اللّغة الأولى واللّغة الثانية: مقارنة وتقابل

شهدت العشرون سنة الأخيرة نشاطاً كبيراً في بحث اكتساب اللغة الأولى. وقد لفت ذلك اهتمام اللغويين ـ على اختلاف تخصصاتهم ـ كما لفت اهتمام علماء التربية الذين يتصلون باللغة في مجالات متعددة. وليس غريباً أن ترى الذين يتأهلون للتعليم يدرسون اكتساب اللغة الأولى، خاصة بعد سن الخامسة، كي يتمكنوا من فهم واجبهم في تعليم المهارات اللغوية لأبناء اللغة، وليس غريباً أيضاً أن تجد مقررات تعليم اللغة الأجنبية تحتوي في الأغلب الأعم على مادة تمهيدية عن اكتساب اللغة الأولى. والسبب واضح. إذ تلحظ أن الأطفال يكتسبون لغتهم في يسر وإتقان، على حين نواجه في تعلم اللغة الأجنبية صعوبات هائلة وقد ننتهي إلى الفشل أحياناً. ومن ثم علينا أن نفيد من تجربة تعلم اللغة الأولى.

على أنه قد يكون من غير الواضح كيف يستطيع معلم اللغة الثانية أن يفسر مئات الجوانب في بحث اللغة الأولى، وفي نظرياتها، وكيف يرتبط كل جانب بتعلم اللغة الثانية وتعليمها، وقد يكون من الملائم الآن أن ننصحك بأن تركن إلى تفسيراتك الخاصة، وأن تستخلص أنت ما تراه في تطبيق النظريات والبحوث عن اكتساب اللغة الأولى. لكن هذه العملية تتضمن كثيراً من المسائل الشائكة التي قد تؤدي إلى قياسات زائفة. ويهدف هذا الفصل إلى وضع بعض المعايير في مقارنة هذين النمطين من الاكتساب.

ويجب أولاً أن نزيل بعض الخرافات عن العلاقة بين اكتساب اللغتين الأولى والثانية. وقد لخص شتيرن[١] بعض الآراء الشائعة التي تجمعت عبر الزمن من

(١) Stern, H. (1970: 57-58).

أجل الدعوة إلى تعليم اللغة الثانية على أساس من اكتساب اللغة الأولى:

١ ـ في تعلم اللغة، يجب أن نمارس، ونمارس مرات عديدة. راقب أي طفل صغير يتعلم لغته الأم، إنه يكرر الأشياء مرات ومرات، إنه يمارس اللغة كل الوقت في مرحلة التعلم. وذلك هو ما ينبغي أن نفعله حين نتعلم لغة أجنبية.

٢ ـ إن تعلم اللغة محاكاة في الأساس، ينبغي أن تكون محاكياً كالطفل الصغير الذي يقلد كل شيء.

٣ ـ يجب أولاً أن نمارس الأصوات المفردة، ثم الكلمات، ثم الجمل، فذلك هو الترتيب الطبيعي، وهو الأسلوب الصحيح لتعلم لغة أجنبية.

٤ ـ راقب نمو الكلام عند طفل صغير، إنه يستمع أولاً، وبعد ذلك يتكلم، لأن الفهم يسبق الكلام دائماً، وهذا هو النظام الصحيح في تقديم المهارات في اللغة الثانية.

٥ ـ إن الطفل الصغير يستمع، ويتكلم، ولا يطمح أحد أن يجعله يقرأ ويكتب. ذلك أن القراءة والكتابة مراحل متقدمة في النمو اللغوي. وهكذا، فإن النظام الطبيعي في تعلم اللغة الأولى والثانية هو: الاستماع، والكلام والقراءة، والكتابة.

٦ ـ لقد تعلمت لغتك الأولى وأنت صغير، دون حاجة إلى ترجمة، فكذلك ينبغي أن تتعلم اللغة الأجنبية.

٧ ـ إن الطفل الصغير يستعمل اللغة دون أن يتعلم شيئاً من النحو الشكلي إذ لا يخبره أحد شيئاً عن الأسماء والأفعال، وعلى ذلك يتعلم لغته في إتقان، ومن ثم ليس ضرورياً أن نستخدم النحو في تعليم اللغة الأجنبية.

وتمثل هذه الأحكام آراء أولئك الذين يشعرون أن « متعلم اللغة الأولى هو حلم معلم اللغة الثانية، أي: تلميذ ينمي ثروته اللفظية بطريقة لا نعرفها وينطق نطقاً سليماً ـ رغم الهفوات العارضة ـ وتنساب لديه الأنماط الصرفية والنحوية كأنها حلم، بدل أن تكون صداعاً دائماً»[١] . كما تمثل هذه الأحكام آراء الذين كانت

(١) Stern, H. (1970: 58).

تسيطر عليهم النظرية السلوكية في اللغة، حيث يرون أن الاكتساب يعتمد على الاستظهار المستمر، وعلى تكوين العادة، والتعلم الزائد، والتعزيز، والإشراط، والاستدعاء، والمثير والاستجابة، وهؤلاء يرون أن تعلم اللغة الثانية يسلك السبيل نفسه كذلك.

وهؤلاء وأولئك مخطئون، وقد يرجع الخطأ إلى ما يفترضونه عن تعلم اللغة الأولى، وقد يرجع إلى قياس هذه اللغة على تلك. ومهما يكن من أمر، فإن هذه الأخطاء توجب أن نزيل الأوهام لدى معلم اللغة الثانية، وذلك يقتضي فهماً أفضل لنظرية اللغة الأولى ومسائلها، ومعرفة عميقة بالمتغيرات التي تؤدي دورها في استنباط أوجه القياس على تعلم اللغة الثانية. وإني لأرجو ـ بتحديد هذه المتغيرات وتقنينها في هذا الفصل ـ أن تتمكن من تجنب مزالق هذه الأحكام الخاطئة من ناحية وأن تستنبط أنت الأقيسة الصحيحة، ومن ثم تثري فهمك لعملية تعلم اللغة الثانية نفسها.

وحين قدم البحث التوليدي والمعرفي في اكتساب اللغة الأولى دفعته القوية بدأ باحثو اللغة الثانية ومعلموها يدركون خطأ وضع أقيسة مباشرة بين اكتساب اللغة الأولى والثانية. وقد جاءت إشارات التحذير الأولى عند عالم النفس المعرفي «أوزوبل»[١] الذي أبرز عدداً من المشكلات السمعية الشفهية التي كانت شائعة جداً وقتذاك، إذ أكد أن ممارسة التعلم الاستظهاري في الطريقة السمعية الشفهية تفتقد المعنى اللازم لاكتساب اللغة الأولى والثانية. فالكبار يستطيعون ـ بقدراتهم المعرفية الكاملة ـ أن يستنبطوا النحو، ذلك أن لغتهم الأولى ليست مجرد عامل تَدَخُّل، بل هي تيسر تعلم اللغة الثانية، وأن الشكل الكتابي للغة يمكن أن يكون مفيداً، وأن الطلاب يمكن أن تهيمن عليهم اللغة المنطوقة في «سرعتها العادية»، وأنهم ـ مثل الأطفال ـ يستطيعون أن ينتفعوا من الحديث التلقائي مع المدرس، وقد كانت هذه التحذيرات معارضة للنماذج السلوكية السائدة التي نهضت عليها الطريقة السمعية الشفهية. لكن نقد أوزوبل كان سابقاً لأوانه إلى حد بعيد، إذ لم يكن يخطر ببال أحد من المدرسين في هذا الوقت أن يشك في الطريقة التي يُجمع عليها الناس[٢].

وحين أخذت النظرية التوليدية تحظى بالقبول أواخر الستينيات وأوائل

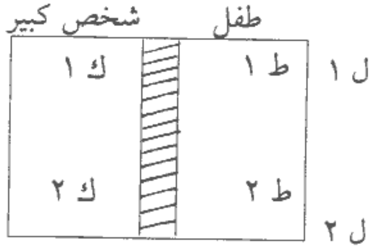
(١) David Ausubel (1964).

(٢) سوف تجد مناقشة أوسع للطريقة السمعية الشفهية في الفصل الثاني عشر.

السبعينيات اشتد نقد قياس اللغة الثانية على اللغة الأولى، وجعلت المقالات[١] تكشف عن أوجه النقص في هذا القياس، لكنها في الوقت نفسه أدركت أن هناك أوجهاً حقيقية من التشابه في اكتساب اللغتين، وأننا إذا أحسنّا فهم هذه الأوجه، أمكننا أن نستخلص نتائج بناءة في تعلم اللغة الثانية.

أنماط المقارنة والتقابل:

إن مقارنة اكتساب اللغة الأولى باللغة الثانية كانت تتم ـ في الأغلب ـ بطريقة غير سليمة، إذ من غير المنطقي أن نقارن مثلاً اكتساب الطفل لغته الأولى باكتساب شخص كبير لغة ثانية، أما المنطقي فأن تقارن اكتساب الأطفال لغتهم الأولى باكتسابهم لغة ثانية، أو اكتساب الأطفال لغة ثانية باكتساب الكبار لغة ثانية ـ ومهما يكن من أمر، فإن المقارنة تظل مهمة. ويقدم الشكل التالي الأنماط المحتملة للمقارنة كما يحددها العمر ونمط الاكتساب.



ل١= اللغة الأولى
ل٢= اللغة الثانية
ط = طفل
ك = كبير

ولعلك تلاحظ أن العمود الرأسي المظلل بين الطفل والشخص الكبير ترك هكذا ليسمح بشيء من التوسع في تحديد حدود الكبر، وعلى أية حال، فإننا نعد الشخص كبيراً ـ عادة ـ حين يصل إلى سن البلوغ.

والآن، لننظر إلى المربع ك ١، من الواضح أنه يمثل حالة غير طبيعية، إذ كيف يكون الشخص كبيراً ويظل يكتسب لغته الأولى، نعم، لقد ذكر بعض الباحثين[٢] أن فتاة تبلغ الثالثة عشرة كانت منعزلة اجتماعياً انعزالاً تاماً، وكان عليها بعد ذلك أن تكتسب لغتها الأولى. كما أن الأطفال الذين يعانون من

(١) Stern (1970), Jacobovitz (1968), Cook (1969, 1973), Macnamara (1975).

(٢) Cuttiss (1977).

التخلف الشديد يصنفون في هذه الطائفة. وحيث إنه ليس من هدفنا هنا أن نعرض للحالات المرضية أو غير الطبيعية فإننا نغفل هذه الفصيلة.

وتبقى أمامنا ثلاثة احتمالات للمقارنة: ط ١ ـ ط ٢، ط ٢ ـ ك ٢، ط ١ ـ ك ١، وسوف نشير إلى هذه المقارنات بالأنماط:

نمط ١: مقارنة اكتساب الأطفال لغتهم الأولى باكتسابهم لغة ثانية، أي أن الثابت هنا هو العمر.

نمط ٢: مقارنة اكتساب الأطفال لغة ثانية باكتساب الكبار لغة ثانية، أي أن الثابت هنا هو اللغة الثانية.

نمط ٣: مقارنة اكتساب الأطفال لغتهم الأولى باكتساب الكبار لغة ثانية.

إن المقارنة في النمط الأول سوف تنصب على اللغة باعتبار أن العمر هو العامل الثابت، على أن ندرك أن القرون السنية بين الأطفال من الثالثة إلى التاسعة تكشف عن فروق معرفية ووجدانية وفيزيقية هائلة، فعلينا إذن أن نكون حريصين جداً ونحن نتعامل مع هذا العمر. وسوف تنصب المقارنة في النمط الثاني على الفروق بين الأطفال والكبار. أما النمط الثالث فالمقارنة فيه تنتظم العمر واللغة معاً. والحق أن معظم المقارنات التقليدية كانت من النمط الثالث، ومن الواضح أنه يصعب إجراؤها لما بين الأطفال والكبار من فروق معرفية ووجدانية وفيزيقية هائلة، على أننا لا نعني بذلك تجاهل هذا النمط تجاهلاً تاماً، إذ إنه يفضي إلى فوائد لا شك في قيمتها.

وأمامنا طريقتان، إما أن نقدم إنماط المقارنات واحداً بعد الآخر، وإما أن نعرضها جميعاً في إطار عدد من القضايا النظرية الأساسية، وهذا ما نراه أكثر نفعاً. وسوف نقدم هنا هذه القضايا النظرية، واحدة واحدة، وفي سياقها نعرض للأنماط الثلاثة مجتمعة.

فرضية الفترة الحرجة:

تتركز معظم المناقشات التي تدور عن اكتساب اللغة الأولى واللغة الثانية على مسألة «الفترة الحرجة» وهي فترة من العمر محدودة بيولوجياً حيث يمكن للإنسان

قبلها أن يكتسب اللغة في يسر، وحيث تزداد الصعوبة بعدها في اكتساب اللغة. وتزعم فرضية الفترة الحرجة وجود هذا الجدول الزمني البيولوجي. والحق أن هذه الفكرة ارتبطت أساساً باكتساب اللغة الأولى. وقد أفضت الدراسات الخاصة بالأطفال المرضى الذين تأخروا في اكتساب لغتهم الأولى إلى تأكيد وجود ميول محددة بيولوجياً، ولها نظامها الزمني، وأن هذه الميول سوف تضعف إذا لم تتوافر أمامها المثيرات البيئية في المرحلة الحاسمة. وقد أشرنا في الفصل السابق[١] إلى ما أكده بعض الباحثين من أن هناك فترة حرجة لا تنمو بعدها قدرات معينة.

وقد أشار بعض الباحثين الآخرين إلى احتمال وجود فترة حرجة في اكتساب اللغة الثانية[٢]. ويذهب الاتجاه الكلاسيكي إلى أن النقطة الحرجة في اكتساب اللغة الثانية تكون في سن البلوغ، حيث لا يستطيع الفرد بعدها أن يتقن لغة ثانية بلكنة أصحابها. وقد استنتج بعضهم أن التعلم الناجح للغة الثانية يجب أن يتم في سن الثالثة عشر تقريباً، على أننا لا نعرف بالضبط ما يعنونه بالتعليم الناجح للغة الثانية، ولا دور «اللكنة» في هذا النجاح. ومهما يكن من أمر فسوف نعرض للاعتبارات العصبية والنفس حركية ثم ننظر في الاعتبارات المعرفية والوجدانية واللغوية.

الاعتبارات العصبية:

تعد دراسة وظيفة المخ واحداً من المجالات المثيرة في بحث اكتساب اللغة الثانية، حيث تعرض لنا أسئلة من مثل: كيف يؤثر النمو العصبي أي «المخ» في النجاح في اللغة الثانية؟ هل يفيد نضج المخ في وقت معين القدرة على اكتساب اللغة؟.

يذهب بعض الباحثين إلى أن تعيين جانب من المخ هو المفتاح للإجابة عن هذه الأسئلة، إذ إن هناك دلائل - في البحث العصبي - على أنه حين ينضج المخ تتعين وظائف معينة في الجانب الأيسر من المخ، ووظائف أخرى في الجانب الأيمن، ويبدو أن الوظائف العقلية والمنطقية والتحليلية تقع في الجانب

(١) Lenneberg (1967), Bickerton (1981).

(٢) Walsh and Diller (1981), Cummins (1980), Flege (1981).

الأيمن[١] . ويبدو أن الوظائف اللغوية يتحكم فيها الجانب الأيسر أساساً رغم وجود بعض الدلائل المعارضة، حيث تبين أن المرضى الذين يعانون من بعض مشكلات في الجانب الأيسر يستطيعون أن يفهموا وأن ينتجوا قدراً هائلاً من اللغة[٢] . على أن الشخص الذي أصيب في حادثة أو أصابته صدمة عصبية أدت إلى الإضرار بالجانب الأيسر تظهر عليه بعض الأمراض أو العيوب اللغوية وليس الأمر كذلك في حالة إصابة الجانب الأيمن.

وثمة سؤال أكثر أهمية؟ متى تتعين اللغة في المخ؟ وكيف يؤثر ذلك في اكتساب اللغة؟ يرى لنيبرج وآخرون[٣] أنها عملية بطيئة تبدأ في سن الثالثة تقريباً وتكتمل عند البلوغ، ففي هذه الفترة يعين الطفل الوظائف شيئاً فشيئاً في هذا الجانب أو ذاك، ومنها وظائف اللغة. وقد تبين أن الأطفال في سن البلوغ ممن يعانون من أذى في الجانب الأيسر يستطيعون أن يعيدوا إسكان وظائف اللغة في الجانب الأيمن، وأن يتعلموا لغتهم الأولى مرة أخرى بقدر قليل من العيوب. وقد استثمر سكوفيل[٤] هذه النتائج بأن قرر أن مرونة المخ قبل سن البلوغ تمكن الأطفال من اكتساب لغتهم الأولى ولغة ثانية أيضاً ، وأن اكتمال التعيين في المخ يجعل الأمر صعباً على الناس في اكتسابهم لغة ثانية متقناً كأهل اللغة نفسها[٥] .

وإذا كان رأي سكوفيل لم ينهض إلا على أساس تجريبي هامشي فإنه دفع باحثين آخرين أن يُعنَوْا بالعوامل العصبية في اكتساب اللغتين الأولى والثانية في الأنماط الثلاثة للمقارنة. وقد اتكأت هذه البحوث على وجوه «الفترة الحرجة» في اكتساب كلتا اللغتين، وتتركز على المناقشات على «وقت» التعيين في المخ. والباحثون مختلفون في ذلك، فبعضهم يرى أنه يكتمل عند البلوغ[٦] ، وآخرون

(١) سوف يقدم الفصل الخامس عرضاً أوسع لوظائف الجهتين في المخ.

(٢) Zangwill (1971: 220).

(٣) Lenneberg (1967).

(٤) Scovel (1969).

(٥) Guior, et al. (1972a).

(٦) Lenneberg (1967).

يرونه قبل ذلك[1] ويعتقد غيرهم أنه يكتمل في سن الخامسة[2] ، خاصة أن الطلاقة في اللغة الأولى تظهر في هذه السن.

وقد خلص بعضهم[3] من نتائج هذه البحوث إلى أن اللغة الثانية لا تتعلم تعلماً متقناً في سن واحدة، وإنما لكل جانب منها سن معينة.

فنرى العمليات البسيطة ـ كالنطق ـ تعتمد على النضج المبكر، لا على الدوائر العصبية العليا، ومن ثم يصعب التغلب على اللكنة الأجنبية بعد الطفولة، لكنا نرى الوظائف العليا ـ كالعلاقات الدلالية ـ تعتمد على النضج المتأخر للدوائر العصبية.

وهذه النتيجة تؤكد فكرة «الفترة الحرجة» في اكتساب اللكنة الصحيحة، وليس اكتساب الطلاقة الاتصالية والأنظمة اللغوية العليا. وسوف نعود إلى هذه النقطة فيما بعد.

وقد ظهر اتجاه حديث نسبياً يركز على دور الجانب الأيمن في اكتساب اللغة الثانية، فقد لاحظت أوبلر[4] أن الجانب الأيمن يسهم إسهاماً واضحاً في تعلم اللغة الثانية و «أن هذا الإسهام ينشط خاصة في المراحل الأولى لتعلم اللغة الثانية» لكن هذا الإسهام هو ما نشير إليه في الفصل الخامس باسم «استراتيجيات» الاكتساب. وقد ذكرت منها أوبلر الاستراتيجية تخمين المعنى، واستخدام العبارات الصيغية وقد وجد آخرون[5] أن إسهام الجانب الأيمن يتمثل في «المعالجة» اللغوية في مقابل «الاكتساب». ويخلص أحدهم إلى أن إسهام الجانب الأيمن يظهر «أكثر وضوحاً في المعالجة اللغوية عند أصحاب الثنائية اللغوية ممن يكتسبون لغتهم الثانية بعد لغتهم الأولى، وممن يتعلمون اللغة الثانية في إطار اطبيعي».

ولا يتعارض ذلك مع ما ذهبت إليه أوبلر، لأن أبحاثها تركزت على طلاب بعد سن البلوغ، مما يؤكد أن الكبار ينتفعون من نشاط الجانب الأيمن للمخ في

---

(١) Geschwind (1970).

(٢) Krashen (1973).

(٣) Scovel (1981: 1).

(٤) Obler (1981).

(٥) Genesee (1982), Seliger (1982).

تعلم اللغة في قاعة الدرس. لكن سكوفل[١] يحذر دائماً من أن هذه النتائج كلها ليست قاطعة، وعلينا أن نكون حذرين في هذا المجال. . . إذ إن أبحاث المخ لن تقدم حلاً سريعاً للمشكلات التعليمية.

على أنه من المعروف أن هناك «كباراً» يكتسبون اللكنة الصحيحة للغة الثانية بعد سن البلوغ، لكنهم قليلون. وقد أشار بعض الباحثين[٢] إلى أن الدراسات الأنثروبولوجية في المجتمعات غير الغربية وجدت أدلة قوية على أن الكبار يستطيعون أن يكتسبوا لغات أجنبية في إتقان كامل، من ذلك ما لاحظه أحدهم[٣] عند دراسته لقبائل التوكانو في أمريكا الجنوبية حيث تنتشر بينهم ما لا يقل عن عشرين لغة، وهذه القبائل تحرم الزواج من القبيلة ذاتها، ومن ثم على الفرد أن يتزوج من قبيلة أخرى. وقد تبين أن الأفراد في سن المراهقة يبدأون في التحدث بلغتين أو ثلاث لم يكونوا قد تعرضوا لها من قبل. بل ثبت أن الشخص الكبير يستطيع أن يكتسب لغات أخر كلما تقدمت به السن، ومن ثم يخلص بعضهم إلى ما يلي[٤] :

«لا ينبغي أن نتخذ من حالة متعلمي اللغة الكبار في مجتمعات الطبقة الوسطى الأمريكية حالة «كلية» تقدم تفسيراً غريزياً للكنة الأجنبية، بل علينا أن نبحث عن تأثير العوامل الاجتماعية والثقافية، وتأثير الموقف من اللغة، باعتبار ذلك كله بديلاً للنظرية العصبية «المخية» أو على الأقل مكملاً لها في تفسير اللكنة الأجنبية».

وقد بدأت البحوث في السنوات الأخيرة تتجه هذا الاتجاه، حيث الاهتمام ببحث الجوانب المعرفية والوجدانية من أجل التوصل إلى أدلة عن الفترة الحرجة. وسوف نعرض لشيء من ذلك فيما بعد، كما سنقدم في الفصل السابع ما نطلق عليه «الفترة الحرجة ثقافياً».

الاعتبارات النفس حركية:

ومما هو على صلة وثيقة بالاعتبارات العصبية ذلك الدور الذي يؤديه التجانس النفس حركي «لعضلات النطق» في اكتساب اللغة الثانية، أو فيما هو شائع

(١) Scovel (1982: 324-325).

(٢) Hill (1970).

(٣) Sorenson (1967).

(٤) Hill (1970: 247-248).

باللكنة. ونحن نفرض أن المشهورين في الألعاب الرياضية، وكبار الموسيقيين وغيرهم ممن وصلوا إلى مستوى عال من الأداء الذي يتطلب براعة عضلية، قد بدأوا يطورون مهاراتهم في فترة الطفولة، وقبل سن البلوغ على الأغلب. ونحن ندرك بطبيعة الحال أن نطق الكلام الإنساني يتطلب استخدام مئات من العضلات (كالحلق والفم، والشفتين، واللسان، وغيرها)، ولا شك أن الوصول إلى طلاقة صاحب اللغة يقتضي تحكماً هائلاً في هذه العضلات. ومن ثم علينا أن نضع في حسباننا النمو الفيزيقي للطفل في النمط الأول للمقارنة، فدرجة النمو التي تكون عليها عضلات الكلام عند الميلاد تكفي فقط كي تجعل الحنجرة تتحكم في إطلاق الصرخات، ثم تنمو عضلات الكلام شيئاً فشيئاً، حتى تصل إلى تحكم كامل تقريباً في سن الخامسة وإن كان هناك بعض الأصوات يصعب التحكم فيها إلا بعد الخامسة «كالراء مثلاً». ومن ثم فإن الأطفال الذين يكتسبون اللغة الثانية بعد سن الخامسة لهم مزية فيزيقية على غيرهم، لأن التحكم الصوتي لديهم أكثر مرونة، رغم أننا لا نعرف حتى اليوم سر هذه المرونة.

على أن النمطين الثاني والثالث في المقارنة قد يكونان أكثر دلالة من النمط الأول في دور التجانس العضلي، ذلك أنه من الواضح أن البدء في مهارة فيزيقية في سن مبكرة يعد مزية مهمة، وينطبق ذلك لا شك على اللغة أيضاً فيما يتصل بالنطق. ولا غرابة إذن في أن الأطفال يكتسبون نطقاً طبيعياً على حين لا يستطيع الكبار ذلك، لأن النطق يقتضي ذلك التحكم الذي أشرنا إليه.

وقد أيدت الأبحاث التي جرت على التحكم الطبيعي في أصوات اللغة الأجنبية فكرة الفترة الحرجة، حيث تدل الشواهد على أن الدارسين بعد سن البلوغ لا يصلون إلى نطق طبيعي للغة الأجنبية في الأغلب الأعم. ويبدو أن هذه الفترة الحرجة لا صلة لها بتعيين المخ، لكنها تتصل بالمرونة العصبية العضلية للطفل. ولا ننكر ـ بطبيعة الحال ـ وجود استثناءات، حين نجد كباراً يتقنون النطق الطبيعي، كما نجد موسيقيين ورياضيين كباراً بدأوا في سن متأخرة نسبياً وبرعوا أيما براعة وهذه لا شك حالات فردية، لكن لا بد أن أصحابها يمتلكون شيئاً ما لا نعرفه، ويا ليتنا نتوصل إلى هذا الشيء.

وقد أجرى نويفلد[١] عدداً من الدراسات الطموحة ليعرف المدى الذي يمكن أن يقترب فيه الكبار من اللكنة الطبيعية لأصحاب لغة لم يتعرضوا لها من قبل، وقد أجرى تجربته الأولى ـ أول الأمر ـ على عشرين من الإنجليز الكبار، عُلِّموا أن يحاكوا عشرة ألفاظ من اللغتين اليابانية والصينية، تتدرج من مقطع واحد إلى ستة عشر مقطعاً. وقد استمع يابانيون وصينيون إلى التسجيلات التي تمت، وكانت النتيجة أنهم حكموا بأن أحد عشر نطقاً في الألفاظ اليابانية وتسعة في الصينية قد صدرت عن أصحاب لغة وليس عن أجانب. وقد استنتج نويفلد من ذلك ـ رغم اعترافه بمحدودية بحوثه ـ أن الكبار لا يفقدون قط حساسيتهم للفروق الدقيقة في الأصوات والإيقاع والطبقة ولا يفقدون أيضاً القدرة على إنتاج هذه الأصوات. لكن هذه الدراسات ـ سرعان ما تعرضت لنقد عنيف[٢].

على أنه في كل أولئك علينا أن نتذكر أن نطق اللغة ليس هو المعيار الوحيد في الاكتساب، بل ليس المعيار الأهم على الصحيح، فنحن نعرف أناساً لا يتقنون النطق إتقاناً تاماً، لكنهم يتمتعون بطلاقة رائعة في اللغة الأجنبية قد تفوق طلاقة كثيرين من أصحاب اللغة أنفسهم، ولعل هنري كيسنجر وزير الخارجية الأمريكي الأسبق يعد مثالاً قوياً على ذلك، حيث لا تزال لكنته الألمانية واضحة لكن إتقانه الإنجليزية يفوق معظم الناطقين بها. وعلى ذلك كله فإن التجانس العضلي لا يمثل أهمية كبيرة في وضع معيار للاكتساب الناجح للغة الثانية. إن اكتساب الأغراض الاتصالية والوظيفية للغة أكثر أهمية.

الاعتبارات المعرفية:

ترتبط أنماط المقارنة الثلاثة كلها بالمجال المعرفي في السلوك البشري، إذ تنمو المعرفة البشرية نموا سريعاً في الست عشرة سنة الأولى، ونموا أبطأ في الكبر، وبعض المتغيرات المعرفية يكون قوياً، وبعضها يكون متدرجاً يصعب اكتشافه. وقد حدد جان بياجيه إطاراً للنمو العقلي للطفل في مراحل متعددة: المرحلة الحس حركية من الميلاد إلى الثانية، والمرحلة قبل العلاجية، من الثانية إلى السابعة، ثم

(١) Neufeld (1977, 1979, 1980).

(٢) Scovel (1984).

المرحلة العلاجية من السابعة إلى السادسة عشرة، مع تغير حاسم في الحادية عشرة من مرحلة علاج المحسوس إلى المرحلة العلاجية الشكلية. ويبدو أن أهم مرحلة فيما يتصل باكتساب اللغتين الأولى والثانية تحدث عند سن البلوغ وفق إطار بياجيه، إذ يصبح الشخص في هذا الوقت قادراً على التجريد وعلى التفكير الشكلي الذي يتجاوز الخبرة بالمحسوس والإدراك المباشر، ومن ثم نستطيع أن نزعم ـ بقوة ـ أن الفترة الحرجة في اكتساب اللغة تقع ـ معرفياً ـ في الانتقال من المرحلة المحسوسة إلى المرحلة الشكلية.

وقد لاحظ أوزوبيل[١] أن الكبار الذين يتعلمون لغة ثانية يفيدون من الشروح النحوية ومن التفكير الاستنباطي مما لا يلفت اهتمام الطفل. والحق أن إفادة الكبار من ذلك تتوقف على ملاءمة الشروح، وعلى المدرس، وعلى المتغيرات التعليمية ومع ذلك كله فقد لاحظنا أن الأطفال يحسنون تعلم اللغة الأجنبية دون إفادة من التفكير الإجرائي الشكلي، أو دون إعاقة منه، وأن الكبار لا ينجحون في تعلم لغة ثانية في الأغلب وهم يمتلكون قدرة معرفية عالية. فهل هذه القدرة إذن تيسر اكتساب اللغة أم هل هي تثبطه؟ تقدم الين روزانسكي[٢] تفسيراً لذلك بأن الاكتساب الأوّلي للغة يحدث حين يكون الطفل «مركّزاً» تركيزاً عالياً: «فهو لا يركز على ذاته فحسب في هذا الوقت، لكنه حين يواجه مشكلة ما يركز على بعد واحد منها في وقت واحد. ويبدو أن النقص في المرونة، وهذا النقص في عدم التركيز ضروريان لاكتساب اللغة». والحق أن الأطفال لا يكونون على «وعي» بأنهم يكتسبون لغة، ولا يكونون على وعي بالقيم والاتجاهات الاجتماعية التي تتصل بلغة أو بأخرى. وفي المثل «إن القِدر الذي يُراقَب لا يغلي أبداً» فهل يجد متعلم اللغة الذي يعي وعياً كاملاً ما يفعله صعوبة ـ على ذلك ـ في تعلم اللغة الثانية؟.

ولك أن تجيب عن هذا السؤال بالإيجاب، على أن هناك أدلة مضادة، بعضها منطقي، وبعضها هزلي. من الجهة المنطقية نعرف أن أصحاب العقلية العالية ييسرون لأنفسهم كل ما هو نشاط عقلي، ومن الجهة الأخرى نعرف أن بعض الكبار ينجحون في تعلم اللغة وهم يعون وعياً كاملاً ما يعملون، حتى إنهم يصطنعون

(١) Ausubel (1964).

(٢) Ellen Rosansky (1975: 96).

لأنفسهم وسائل لغوية خاصة وجداول تيسر لهم عملية التعلم. فإذا كان صحيحاً أن النضج المعرفي يعوق التعلم الناجح للغة الثانية فإنه صحيح أيضاً أن ثمة متغيرات متداخلة تتيح لبعض الأشخاص أن ينجحوا في تعلم اللغة الثانية بعد البلوغ. وقد تكون هذه المتغيرات ـ في معظم الحالات ـ خارج المجال المعرفي، وقد تكون مركزة في المجال الانفعالي أو الوجداني.

وقد تمدنا فرضيـة «التخصيص» في المخ بمفتاح آخر للفروق المعرفية بين الطفل والكبير في اكتساب اللغة، ذلك أنه بعد أن ينمو الطفل ويصبح كبيراً يصبح الجانب الأيسر من المخ (وهو الذي يتحكم في الوظائف التحليلية والعقلية) أكثر سيطرة من الجانب الأيمن (وهو الذي يتحكم في الوظائف العاطفية)، فقد يكون محتملاً أن سيادة الجانب الأيسر تزيد من الميل إلى التحليل ومن التركيز العقلي في تعلم اللغة الثانية.

وثمة مسألة أخرى يجب أن نلفت إليها في فحص المجال المعرفي، تلك التي تعرف بمفهوم بياجيه عن «التوازن» وهو يعرف بأنه «تنظيم للمعرفة داخلي تقدمي في إطار تدريجي»[1] وهو يعني أن المعرفة تنمو باعتبارها عملية من الحركة تبدأ من حالة الشك وعدم اليقين (أي عدم التوازن) إلى حالة القرار واليقين (أي التوازن)، ثم تعود إلى حالة أبعد من الشك الذي يجد مستقراً في حينه هو أيضاً وهكذا تستمر الدائرة. وقد زعم بياجيه أن النمو المفهومي إنما هو عملية من الحركة التقدمية تبدأ من حالة عدم التوازن إلى حالة التوازن، وأن فترات عدم التوازن هي التي تسم النمو المعرفي كله حتى سن الرابعة عشرة أو الخامسة عشرة حين تثبت المعالجة الشكلية ويُتَوَصَّل إلى التوازن.

ومن المعقول أن يكون عدم التوازن مصدراً للدافعية الأساسية لاكتساب اللغة: فاللغة تتفاعل مع المعرفة لإنجاز التوازن. وقد يكون الطفل ـ إلى حالة التوازن النهائي ـ مستعداً ومتطلعاً لاكتساب اللغة باعتبارها ضرورة لإنجاز التوازن المعرفي لسن النضج. والطفل في هذه الحالة لا يلتفت إلى ألوان اللبْس المعرفي؛ ذلك أن الأطفال لا يهتمون بالمتناقضات، بل إن النضج هو الذي ينتج الوعي بألوان

(١) Sullivan (1967: 12).

اللبس، ويوقظ الحاجة إلى القرار. وقد يكون الالتفات إلى المتناقضات مؤدياً إلى الوعي القوي بالاختلافات الهائلة بين لغتين، ومن ثم يبدأ الشعور في سن الخامسة عشرة بأن تعلم اللغة مسألة مهيمنة على الشخص فتثبطه عن التقدم خطوة كما يفعل الطفل الصغير.

ولعل النقطة الأخيرة في المجال المعرفي تكمن في التمييز الذي يلفت إليه أوزوبيل بين التعلم الاستظهاري والتعلم السياقي الموقفي، فهو يلاحظ أن الناس في جميع الأعمار لا يحتاجون إلى التعلم الاستظهاري الآلي الذي لا يرتبط بمعرفة موجودة أو خبرة قائمة. والحق أن معظم المواد اللغوية إنما تُكتسب بالتعلم السياقي الموقفي الذي يربط بين المواد اللغوية الجديدة والخبرات الجديدة بالمعرفة الموجودة في الإطار المعرفي. ومن الخرافة أن نقرر أن الأطفال يجيدون التعلم الاستظهاري، وأنهم يفيدون من المحاكاة التي لا معنى لها. وقد رأينا في الفصل السابق أن تدرب الأطفال ومحاكاتهم إنما هو نشاط موقفي، إذ إنه يوضع دائماً في سياق، وله هدف، والحق أن الكبار هم الذين لديهم قدرة أكبر على التعلم الاستظهاري لأن تركيزهم أقوى، ولكن التعلم الاستظهاري لا يستخدم إلا للتذكر قصير الأجل، أو لأهداف اصطناعية. وهنا قد نعقد مقارنة صحيحة من النمط الثالث وهي أن الأطفال والكبار يستعملون التعلم الموقفي أساساً، وبناء على ذلك قد نخلص إلى أن قاعة الدرس يجب ألا تكون مكاناً للنشاط الاستظهاري الزائد ـ أي التمرينات الاستظهارية، والتدريب النمطي الخالي من السياق، وترديد القواعد، وأوجه النشاط الأخرى التي لا تدخل في سياق الاتصال الموقفي. ومع ذلك فإن قاعات الدرس في تعلم اللغات الأجنبية عند الكبار تستعمل عدداً هائلاً من إجراءات التعلم الاستظهاري، ومن الطبيعي أنك حين تقارن كباراً يتعلمون لغة أجنبية بمناهج استظهارية بأطفال يتعلمون لغتهم الأولى في سياق طبيعي موقفي، فإنك سوف تحكم بتفوق الأطفال. والحق أن سبب هذا التفوق قد لا يكمن في «عمر» الشخص، بل في «سياق» التعلم، إذ إن الطفل يتعلم اللغة في سياق موقفي والكبير لا يتعلمها كذلك.

ولا يزال المجال المعرفي يشتمل على مجالات أخرى من الاهتمام بمقارنة

اكتساب اللغة الأولى بالثانية، وسوف نعرض لهذه المجالات في الفصلين التاليين. على أننا ندلف الآن إلى ما قد يكون أهم المجالات الأربعة، وأكثرها تعقيداً، وأكثرها إضاءة أيضاً، وهو المجال الوجداني.

الاعتبارات الوجدانية:

البشر كائنات عاطفية، ذلك حق، بل إن العاطفة تقع في قلب الفكر، والمعنى، والفعل، ولا يفلت أحد ـ مثقفاً أو غير مثقف ـ من التأثر بالعاطفة. من المنطقي إذن أن ننظر في المجال الوجداني (العاطفي) بحثاً عن إجابات شافية عن الفروق في اكتساب اللغتين الأولى والثانية.

وقد بدأ البحث في المجال الوجداني في اللغة الثانية ينشط منذ سنوات تدفعه عدة عوامل، منها أن النظرية اللغوية تثير أعمق الأسئلة عن اللغة الإنسانية، وهي تدفع بعض الباحثين في علم اللغة وفي علم اللغة التطبيقي إلى فحص الوجود الداخلي للإنسان، لعل الجانب الوجداني في السلوك البشري يكشف أسرار اللغة، وسوف نعرض لذلك عرضاً مفصلاً في الفصلين السادس والسابع، لكننا نقدم هنا عرضاً موجزاً لعدد من العوامل الوجدانية المختارة التي تتصل بمسألة اللغتين الأولى والثانية.

ويتضمن المجال الوجداني عوامل كثيرة: التقمص العاطفي، واحترام الذات، والانبساط، والتثبيط، والمحاكاة، والقلق، والاتجاهات، وغيرها كثير. وقد يبدو بعض هذه العوامل بعيداً عن تعلم اللغة، ولكننا حين ندرك الطبيعة الشاملة للغة نعلم أن أي عامل وجداني يتصل بتعلم اللغة الثانية.

ولعل أقرب ما يتصل بهذا دور التركيز على الذات في النمو البشري، فنحن نعرف أن الأطفال الصغار يركزون على ذواتهم تركيز كاملاً، يتحرك العالم حولهم، ويريدون هم كل الأشياء موجهة إليهم وحدهم، ومن ثم لا يفرق الأطفال الصغار ـ أول الأمر ـ بين أنفسهم والعالم الذي حولهم، وينظر الطفل إلى اللعبة التي في يديه باعتبارها امتداداً لشخص طالما أنه يمسك بها، فإذا أسقطها، أو غابت عن بصره، توقفت عن الوجود. وحين ينمو الأطفال يصبحون أكثر وعياً بأنفسهم وبذواتهم، إذ إنهم يسعون إلى تحديد هويتهم الذاتية وإلى فهمها ـ وفيما قبل المراهقة يصبح لهم

وعي قوي بأنفسهم باعتبارها ذواتاً منفصلة لها كيانها الخاص، لكنها ذوات تشعر بعدم أمان متذبذب، وتحتاج إلى الحماية، ومن ثم يعوقون معرفة الذات خشية أن يتعرضوا لشك ذاتي أعمق، وتصبح هذه الإعاقة أقوى في مرحلة البلوغ تحت صدمة التغييرات الفيزيقية والمعرفية والعاطفية الحرجة، على أن المراهق لا بد أن يكتسب ذاتاً فيزيقية ومعرفية وعاطفية جديدة كل الجدة، ومن ثم لا تتأثر ذواتهم بكيفية فهم أنفسهم فحسب، بل بكيفية تجاوز الذات والارتباط بالآخرين اجتماعياً، واستعمال العملية الاتصالية من أجل الوصول إلى التوازن الوجداني.

ولقد صاغ ألكسندر جيورا، وهو باحث في المتغيرات الشخصية في تعلم اللغة الثانية، مصطلحاً أطلق عليه الأنا اللغوية(١)، ليفسر بها الذات التي ينميها الشخص مرتبطة باللغة التي يتكلمها. وتتضمن الأنا اللغوية عند أي شخص أحادي اللغة التفاعل بين اللغة الأم ونمو الأنا، فذاتك مرتبطة بلغتك لا تنفك منها، لأن الذات تتأكد وتتشكل عن طريق عملية الاتصال. ويرى جيورا أن الأنا اللغوية قد تفسر الصعوبات التي يواجهها الكبار في تعلم اللغة؟ ذلك أن «أنا» الطفل «أنا» متحركة، نامية، مرنة، خلال فترة البلوغ، ومن ثم لا تفرض اللغة الجديدة في هذه المرحلة أي تهديد مادي ولا إعاقة للأنا، ومن ثم يسير التكيف سهلاً طالما لا توجد عوامل ثقافية اجتماعية يشعر منها الشخص أن لغته مهددة. ومهما يكن من أمر فإن التغيرات الفيزيقية والمعرفية والعاطفية التي تحدث في وقت واحد تفضي إلى آلية دفاعية تجعل من الأنا اللغوية أنا مدافعة ووقائية، فالأنا اللغوية تتعلق بأهداب الأمان في اللغة الأم لتحمي الأنا الهشة في المرحلة الأولى من النضج. ومن ثم تشعر الأنا اللغوية بالتهديد، وهي التي صارت جزءاً من الذات الخاصة أو وعاء لها، وهكذا يجد الإنسان رغبة في أن يبدو أبله وهو يناضل - من خلال التجربة والخطأ - كي يفهم لغة أجنبية ويتكلمها - ولا يشعر الأطفال الصغار بمثل هذا الخوف لأنهم أقل وعياً بأشكال اللغة، والخطأ الذي يصدر عنهم في هذه الأشكال لا يعنيهم في شيء.

لا غرابة إذن أن اكتساب أنا لغوية جديدة عملية هائلة، ليس للمراهق الصغير فحسب، بل للكبير الذي نضج في يسر وأمان في إطار ذاته الخاصة، والذي يمتلك

(١) Guiora, et, al. (1972b)..

موانع باعتبارها حائط دفاع يحمي الأنا. ومن ثم فإن القفز إلى ذات جديدة أو ثانية ليست مسألة هينة، وقد لا تكون ناجحة إلا إذا حشد الشخص قوة الأنا الضرورية لاجتياز الموانع، وقد يكون المتعلم الكبير الناجح هو الذي يستطيع أن يسد هذه الفجوة، وقد نجد بعض بذور النجاح قد بذرت في المرحلة الباكرة من العمر، كالشخص الثنائي اللغة ـ مثلا ـ لا يشعر بتهديد حين يتعلم لغة ثالثة، لأنه قد تعلم لغة ثانية في طفولته، أو كالشخص العادي الذي قد نشأ في بيئة ساعدت ـ عن طريق الارتباط بين الطبيعة والتنشئة ـ على تنمية أنا قوية.

وفي النمط الأول للمقارنة قد يكون نمو الأنا عاملا ملائماً، فالأطفال في سن التاسعة أو العاشرة ـ قبل المراهقة ـ يبدأون في إقامة موانع، ومن ثم فإن لديهم قدراً هائلاً من التنافر عليهم أن يجتازوه في محاولتهم تعلم لغة ثانية. أما في النمطين الثاني والثالث فإن هذا العامل أكثر ملاءمة، إذ نعرف ـ من الملاحظة ومن أدلة البحث ـ أن الكبار الناضجين يقيمون جهازاً من الموانع خاصة في المجتمع الغربى، وهذه الموانع ـ خاصة في تعلم اللغة في قاعة الدرس فقط ـ تملأ الجو بالإحباط. وقد لاحظت شيئاً من ذلك أيضاً في تعلم اللغة في بيئة طبيعية، لكن الحاجة إلى الاتصال تتخطى هذه الموانع.

وثمة متغير آخر يتصل بالمجال الوجداني يستحق الذكر هنا، وإن كنا سنفصل فيه القول في الفصل السادس، ونعني به دور الاتجاهات في تعلم اللغة، فقد اتضح ـ من البحوث الكثيرة عن الاتجاهات ـ أن الاتجاهات السلبية تؤثر في النجاح في تعلم اللغة. ولا يتأثر الأطفال بذلك بطبيعة الحال لأنهم لا يمتلكون اتجاهات نحو الأجناس والثقافات، والجماعات العرفية، والطبقات، واللغات. ولقد لاحظ مكنامارا[1] «أن طفلا ينتقل فجأة من مونتريال إلى برلين يستطيع أن يتعلم الألمانية بسرعة كبيرة بغض النظر عما يظنه عن الألمان «ولكن حين يصل الطفل إلى سن المدرسة يبدأ في اكتساب الاتجاهات نحو أنماط الناس وفي تكوين تصورات ذهنية عنهم، ولا شك أنه «يتعلم» هذه الاتجاهات ـ وعيا أو بغير وعي ـ من الآباء والكبار، والأقران ـ ومن ثم فقد ظهر أن تعلم الاتجاهات السلبية يؤثر في النجاح في تعلم اللغة ابتداء من سن المدرسة.

---

(١) Macnamara (1975: 79)..

ويبقى في النهاية عامل «ضغط الأقران» وهو عامل مهم، وخاصة في النمطين الثاني والثالث، وضغط الأقران عند الأطفال لا يشبه نظيره عند الكبار، ذلك أن الأطفال ـ في الأغلب ـ يرزحون تحت قيود قوية، فهم يلتقون كل يوم بالكلمات والأفكار، والأفعال، إن عليهم أن يكونوا مثل بقية أقرانهم، ومثل هذا الضغط يمتد إلى اللغة. والكبار يمارسون نوعاً من ضغط الأقران، لكنه من لون مختلف، فهم يميلون إلى التسامح في الفروق اللغوية، ومن ثم يجدون عذراً لأخطاء الكلام فإذا استطاع الكبار أن «يفهموا» متحدثاً بلغة ثانية، فإنهم سوف يتزودون بتغذية راجعة معرفية ووجدانية إيجابية، مما يشجعهم على الاستمرار. أما الأطفال فهم أشد نقدا لأفعال الآخرين وكلماتهم، ومن ثم يتزودون بقدر كاف من الضغط لتعلم اللغة الثانية.

الاعتبارات اللغوية:

وبعد هذا الذي عرضنا له في «الجهاز العضوي» فيما يتصل بأنماط المقارنة، ننطلق إلى المادة نفسها، فهل ثمة اعتبارات «لغوية» تدخل في تعلم اللغتين الأولى والثانية؟ إن كمية الدراسة المتاحة الآن تلقي بعض الضوء على العمليات اللغوية في تعلم اللغة الثانية، وكيف تختلف هذه العمليات بين الأطفال والكبار. وسوف نعرض لذلك عرضاً مفصلاً في الفصل الثامن والتاسع والعاشر ونكتفي الآن بشيء موجز عن موضع ذلك في اكتساب الطفل اللغة الثانية (النمط الأول من المقارنة).

لقد اتضح أن الأطفال الذين يتعلمون لغتين في وقت واحد يكتسبونها باستعمال استراتيجيات واحدة؛ والحق أنهم يتعلمون ـ في الجوهر ـ لغتين أوليين، ومفتاح النجاح يكمن في أنهم يستطيعون التمييز بين سياقين منفصلين للغتين. ولا يجد الأطفال ـ في الأعم ـ مشكلة في «خلط اللغات» بغض النظر عن اختلاف سياقات الاستعمال فيها. صحيح أن اكتساب الأطفال ثنائيي اللغة قد يكون ـ في بعض الحالات ـ أبطأ منه في اكتساب اللغة الأولى، لكن هذه الثنائية لا تؤخر الذكاء، بل إن أصحاب الثنائية اللغوية أكثر تفوقاً إلى حد ما، «لأنهم يمتلكون لغة أخرى ويسهل لديهم تكوين المفهومات، ويتمتعون بمرونة عقلية[١]».

(١) Lambert, W. (1962: 155).

أما اكتساب اللغة الثانية في وقت مختلف عن اللغة الأولى فأمر يصعب تحديده في مرحلة الطفولة، وذلك كالأطفال الذين يشرعون في اكتساب لغة ثانية بعد أن يكونوا بدأوا يتعلمون لغتهم الأولى مباشرة (في الثالثة أو الرابعة) أو في وقت متأخر (في سن العاشرة)، إذ تؤكد البحوث أن العمليات المعرفية في اكتساب اللغة الثانية عند الأطفال هي نفسها التي يستخدمونها في اللغة الأولى، ويذكر عدد كبير من الباحثين أن استراتيجيات واحدة، وملامح لغوية واحدة توجد عند الأطفال في كلنا اللغتين(١) . وقد درس بعضهم ٥٠٠ خطأ عند أطفال ناطقين بالأسبانية يتعلمون الإنجليزية، وكشفت الدراسة أن الأخطاء تدل على خصائص نمو طبيعية، أي استراتيجيات لغوية داخلية، وليس تدخلاً من اللغة الأولى(٢) . كما درس أحد الباحثين حالة طفل عمره ثلاث سنوات ناطق بالإنجليزية انتقل إلى باكستان، وأخذ يتعلم الأردية، ومع ما بين الإنجليزية والأردية من فوارق لم يظهر أي تدخل من اللغة الأولى ـ إلا في مسألة النفي ـ بل إن الطفل قد استخدم استراتيجيات وقواعد واحدة في اكتساب اللغتين(٣) .

أما العمليات اللغوية عند الكبار في تعلم اللغة الثانية فإن تحديدها أكثر صعوبة. إذ ليس بين أيدينا إلا دراسات قليلة عن كبار يكتسبون لغة ثانية في إطار طبيعي؛ أي دون معلم(٤) . والأغلب الأعم أن الكبار يتعلمون اللغة ـ خاصة في الثقافة الغربية ـ في قاعة الدرس بكل متغيراتها من كتب ووسائل وغيرها، مما يجعل من الصعب أن نعرف شيئاً عن العمليات الطبيعية. وما نستطيع أن نقرره هنا أن الكبار يتناولون اللغة الثانية بطريقة نظامية، ويحاولون أن يصوغوا قواعد لغوية بناء على ما بين أيديهم من معلومات سواء أكانت من اللغة الأم، أم من اللغة الثانية نفسها. وما يمكن أن نستخلصه من البحوث الكثيرة في ذلك أن ظهور تدخل اللغة الأولى لا يعني أن هذا التدخل هو العامل الأكثر حسما في اكتساب اللغة الثانية عند الكبار، إذ ثبت أنه تصدر عنهم أنماط من الأخطاء تشبه تلك التي تصدر عن الأطفال في تعلمهم لغتهم الأولى.

(١) Raven (1968), Milon (1974), Hansen-Bede (1975).

(٢) Dulay and Burt (1974a).

(٣) Hansen-Bede (1975).

(٤) Schmidt (1983).

وقد اهتم عدد من الباحثين بأهمية العوامل الأخرى ـ غير عوامل تدخل اللغة الأولى ـ حتى ذهب بعضهم إلى أن «نقل الأنماط النحوية من اللغة الأولى «نادراً» ما يحدث في اكتساب الطفل لغة ثانية»[١] ويزعمون أن الأطفال الذين يتعلمون لغة ثانية يستعملون عمليات تركيب إبداعية كما يصنعون في لغتهم الأولى. ويؤيد هذه النتيجة ما تجمع لدى الباحثين عن دراسة أحد عشر مورفيما إنجليزيا لدى أطفال يتعلمون الإنجليزية لغة ثانية، فاكتشفوا أن ثمة نظاماً مشتركاً بين الأطفال، مع أن لغاتهم الأولى مختلفة، وهو النظام نفسه الذي وجده باحث آخر[٢] عن الأطفال الذين يكتسبون الإنجليزية باعتبارها لغتهم الأولى.

ولا شك أن هذه النتائج لا بد أن تكون موضع نظر لأسباب منطقية ومنهجية. إذ إن الإجراءات الإحصائية قد تكون موضع شك، كما أن أحد عشر مورفيما لا تمثل إلا جزأ ضئيلاً جداً من النحو الإنجليزي ـ ومهما يكن من أمر فإن التأكيد بأن الأطفال لا يتأثرون بلغتهم الأولى عند تعلم لغة ثانية تأثر الكبار تأكيد صحيح، لكن القول بأن تدخل اللغة الأولى مسألة «نادرة» قول فيه كثير من المبالغة. وقد يكون من الصواب أن نقرر أن تدخل اللغة الأولى عند الأطفال ليس على نفس درجته عند الكبار لأسباب معرفية ووجدانية.

ويبدو أن الكبار ـ ولديهم قوة معرفية أكثر أَمنا ـ يتحركون من أساس صلب للغتهم الأولى، وهكذا يبدو التدخل عندهم أكثر بروزاً ـ على أننا قد أشرنا من قبل إلى أن الكبار تصدر عنهم أخطاء ليست بعيدة عن أخطاء الأطفال، وذلك يرجع إلى الإدراك الإبداعي للغة الثانية، وإلى محاولتهم اكتشاف قواعدها بعيداً عن اللغة الأولى. ومهما يكن من أمر فإن اللغة الأولى تستعمل فيما يبدو لسد الفجوات التي لا يستطيع الكبار أن يسدوها في اللغة الثانية عن طريق التعميم، وهنا علينا أن نعد اللغة الأولى عاملاً ميسراً، وليس مجرد عامل متدخل.

لقد عرضنا هنا لأربعة مجالات تتضمن عوامل مهمة في مقارنة اكتساب اللغة الأولى باكتساب اللغة الثانية، ولكن ينبغي أن نلتزم ـ في كل هذه المجالات ـ

(١) Dulay and Burt (1976: 72).

(٢) Brown (1973).

بالتمييز بين أنماط المقارنة الثلاثة بين اللغتين. ولكن يتعين أن تحذر المزالق التي يمكن أن تنزلق إليها إذا قارنت اكتساب اللغة الأولى بالثانية هكذا بصفة عامة دون تحديد، إذ إن الأنماط المنطقية الثلاثة تجنب الوقوع في كثير من الأخطاء ونؤكد لك مرة أخرى أنه لا توجد حتى الآن إجابات شافية أو نهائية، لكن معايير المقارنة قد استقرت، فإذا استعملتها فإنك تستطيع أن تصل إلى فهم متكامل خاص بك عن العلاقة بين اكتساب اللغة الأولى واكتساب اللغة الثانية، وكيف يمكن أن تكون هذه العلاقة مثمرة في تعليم اللغة الثانية.

عودة إلى بعض قضايا اكتساب اللغة الأولى:

بعد أن قارنا اكتساب اللغة الأولى باكتساب اللغة الثانية في أربعة مجالات من السلوك البشري، نعود الآن إلى ما عرضناه مفصلاً في الفصل السابق عن قضايا اكتساب اللغة الأولى ، وهي ثماني قضايا لنرى في إيجاز صلتها بتعلم اللغة الثانية.

القدرة والأداء:

من العسير أن نتحدث عن القدرة اللغوية في اللغة الثانية كما نتحدث عنها في اللغة الأولى، أولاً: لأنك لا تستطيع أن تَتَبّع أحكام الأطفال عن «الصحة النحوية»، ولا أن تمسك بها في يسر، وثانياً: لأن الكبار لا يستطيعون التعبير عن قواعد اللغة وجداولها بوعي، وإن كنا نستطيع أن نعرف قدرتهم اللغوية لأن لديهم القدرة على الاختيار من البدائل، كما يظهرون شيئاً من الوعي بالصحة النحوية. ومهما يكن من أمر، فإن المعلم يجب أن يكون حريصاً في حكمه على أداء الطلاب في الاختبارات داخل قاعة الدرس، وينبغي ألا نحكم على خطأ ما في الأداء في اللغة الثانية إلا بالمقارنة بالأخطاء اليومية لأبناء اللغة أنفسهم.

الفهم والإنتاج:

لا شك أن هناك تمييزاً «كلياً» بين الفهم والإنتاج. وحين تقول إنك تتعلم لغة ثانية، فإن ذلك يعني أن تتكلمها، وأن تفهمها، وحين نسألك: هل تتكلم العربية؟ فإن ذلك يعني: وهل تفهمها أيضاً؟ فالتعلم إذن يشتمل على الأمرين. ومن ثم فإن التعليم ينبغي أن يلتفت إليهما معاً. والحق أن الكبار ـ شأن الأطفال ـ يستمعون، وقد

لا يستطيعون أن ينتجوا، وعدم القدرة على إنتاج عنصر ما لا يعني أن المتعلم لا يفهمه.

الفطرة والكليات اللغوية:

ماذا يحدث بعد البلوغ لذلك «الصندوق الأسود الصغير» السحري الذي نطلق عليه «جهاز الاكتساب اللغوي»؟ هل يصاب الكبار بتصلب «في الشرايين اللغوية»؟ هل ينمو هذا الجهاز بطريقة ما؟ هل «التخصيص» في المخ إشارة إلى موت هذا الجهاز؟ تلك أسئلة لا نعرف عنها إجابة، لكن هناك بعض المؤشرات فيما سبق من مناقشات عن العوامل الفيزيقية والمعرفية والوجدانية. والذي نعرفه أن الكبار ـ شأن الأطفال ـ لديهم قدرة على اكتساب لغة ثانية في أي عمر، فإذا لم يستطع شخص ما أن يكتسب لغة ثانية بنجاح فإن ذلك قد يرجع إلى تداخل المتغيرات المعرفية والوجدانية، ولا يرجع إلى غياب قدرات فطرية، ومن ثم فإن تحديد هذه المتغيرات ألصق بالموضوع من الغوص وراء الخصائص الفطرية.

وسؤال آخر: هل هناك حقاً بنية عميقة «كلية» مشتركة بين كل اللغات؟ فإذا كان الأمر كذلك فإن تعلم لغة ثانية لن يكون إلا مجرد تعلم بنية سطحية جديدة ومجموعة جديدة من الأشكال للمعاني الأساسية المستقرة عند الناس أساساً. لكن الأمر يبدو غير ذلك، إذ ليس في أيدينا حتى الآن أن البنى التحتية جميعها «كلية»، والأقرب إلينا أن المعاني والأفكار تبنى وفقاً «للثقافة» كالبنى السطحية تماماً، وعلى ذلك لا ينبغي أن نعول كثيراً على فكرة الكليات اللغوية، لأن البحث فيها بطيء جداً، ولعله يصل إلى شيء في المستقبل البعيد. أما الذي يمكن أن نرتكن إليه فهو ما نطلق عليه «كليات التعلم اللغوي» بأن نبحث عن الخصائص المشتركة في هذا التعلم بين اللغتين الأولى والثانية. ويبدو أن المتعلمين يطبقون استراتيجيات متشابهة في عملية الاكتساب، ونظن أن البحث في خصائص «التعلم اللغوي الجيد» في العالم قد يفتح لنا آفاقاً جديدة.

اللغة والفكر:

وهذه أيضاً قضية محيرة، فإذا كنا على يقين أن اللغة تساعد على تشكيل التفكير وأن التفكير يساعد على تشكيل اللغة، فماذا يحدث لهذا التكامل في حال اكتساب لغة ثانية؟ أتحتوي ذاكرة الشخص ثنائي اللغة على نظام تخزين واحد أم

على نظامين؟ إن الذي لا شك فيه أن متعلم اللغة يبذل جهداً كبيراً في استخلاص معان جديدة من أخرى قديمة، وفي تمييز أفكار ومفاهيم في لغة من شبيهاتها في لغة أخرى، وقد يقتضي ذلك أن يكتسب الإنسان نظاماً جديداً للتصور. وعلى ذلك فإن معلم اللغة الثانية يجب أن يكون على وعي دقيق بأن أنماط التفكير الثقافية قد يكون لها تدخل كالأنماط اللغوية نفسها.

المحاكاة والتدريب:

الأطفال ممتازون في محاكاة «البنية التحتية» ويمتاز الكبار بمحاكاة «البنية السطحية»، وهذه القدرة على التركيز على البنية السطحية قد يكون عاملاً سلبياً، وقد يكون عاملاً مساعداً. ومن الأفضل للكبار الذين يتعلمون لغة ثانية أن يهتموا اهتماماً واعياً بقيمة «الصدق» أكثر من البنية السطحية حين يتواصلون، وهنا يصبح تقديم سياقات «ذات معنى» أمراً ضرورياً، وما ينبغي أن نشغل المتعلمين بقوائم الأشكال اللغوية حتى لا تفلت منهم وظيفة اللغة وهدفها.

ولا تزال كثير من قاعات الدرس تمتلىء بالتدريبات الاستظهارية التي تركز على الأشكال السطحية، ووفقاً لما قدمه أوزوبيل فإن عدد المرات التي تمضيها في التدريب على عنصر ما لا يفيد في تعليم هذا العنصر. المهم هو المعنى، ومن ثم فإن التدريب الأفضل هو الذي يقوم على الاتصال السياقي الملائم الذي يحمل معنى.

المدخل اللغوي والخطاب:

في تعلم اللغة الثانية عند الكبار تحتل لغة المعلم مكان لغة الوالدين في اللغة الأولى، ومن ثم يجب أن يكون المعلم ذا قصد في لغته، وأن يكون لها معنى، كما يفعل الأب مع ابنه.

ولقد بدأنا في هذا الفصل نمس مساً خفيفاً إمكانيات تحليل الخطاب في اللغة الثانية، وسوف يكون التقدم في هذا المجال مهماً جداً، من أجل تعليم أفضل للقدرة الاتصالية، ولقد تساعدنا دراسة الأطفال في براعتهم المدهشة في اكتساب قواعد الحوار وإدراك المعاني المقصودة، تساعدنا على اكتشاف طرق لتعليم مثل هذه القدرات لمتعلمي اللغة الثانية.

وبعد، فلعلك الآن تقتنع أن مقارنة اكتساب اللغة الأولى باكتساب اللغة الثانية يجب أن يجري في إطار اعتبارات متكاملة لعدد من أنماط المقارنة ومجالاتها.

في قاعة الدرس:

رأينا في الفصل السابق كيف قدم فرانسوا جوان ثورة في تعليم اللغة، إذ استخلص ـ من ملاحظته استعمال الأطفال للغة ـ مبادىء تعليم اللغة الثانية التي شكلت «منهج التسلسل». ومهما يكن من أمر فإن الاتجاهات «الطبيعية» لجوان وقليل من معاصريه لم تجد طريقها على الفور، ولكنها تبلورت في الجيل التالي، وظهرت في نهاية القرن فيما يعرف باسم «الطريقة المباشرة» التي انتشرت انتشاراً واسعاً.

والدعامة الأساسية في الطريقة المباشرة هي أن تعلم اللغة الثانية يجب أن يماثل تعلم اللغة الأولى، أي في كثير من التفاعل البشري النشط، والاستعمال التلقائي للغة، وعدم استخدام الترجمة بين اللغتين الأولى والثانية، وعدم تحليل القواعد النحوية أو الإقلال منه، ويلخص ريتشاردز وروجرز مبادىء الطريقة المباشرة فيما يلي[١]:

١ ـ أن التعليم في قاعة الدرس يجب أن يتم كله باللغة الهدف.
٢ ـ لا تعلم إلا الجمل والكلمات اليومية.
٣ ـ تُقدَّم مهارات الاتصال الشفهي في تسلسل متدرج، وتُبنى على تبادل الأسئلة والأجوبة بين المدرسين والطلاب في قاعات ذات أعداد قليلة.
٤ ـ يُعلَّم النحو عن طريق الاستنباط.
٥ ـ تُقدم العناصر الجديدة شفهياً.
٦ ـ تُقدم الكلمات الحسية عن طريق الأشياء والصور، وتقدم الكلمات التجريدية عن طريق ربطها بأفكار.
٧ ـ التأكيد على صحة النطق والنحو.

وقد اكتسبت الطريقة المباشرة شهرة واسعة في نهاية القرن الماضي، وأوائل هذا القرن، خاصة في مدارس اللغات الخاصة، حيث كان الطلاب يتمتعون بدافعية

(١) Richards and Rodgers (1986: 9-10).

قوية، وحيث كان يعمل مدرسون من أبناء اللغة. ولعل أشهر من طبق هذه الطريقة هو تشارلز برليتز[1] الذي لم يستعمل قط مصطلح الطريقة المباشرة واستبدل به «طريقة برليتز» التي أصبحت تطلق أيضاً على المدارس «مدارس لغات برليتز» التي انتشرت في معظم أقطار الأرض. ومن الواضح أن هذه الطريقة كانت فقط حيث يوجد عملاء يدفعون رسوماً عالية، من أجل قاعات دروس صغيرة، ومن أجل الدراسة المكثفة، والاهتمام بالفرد. لكن هذه الطريقة ما كانت لتجد طريقها إلى التعليم العام، حيث قيود الميزانية، وحجم قاعات الدرس، ونوعية المدرسين ثم إن الطريقة المباشرة كانت موضع نقد لضعف أسسها النظرية، وأن أي نجاح فيها لم يكن بسبب المنهج بل بسبب مهارة المدرس وشخصيته.

وفي نهاية الربع الأول من هذا القرن بدأت الطريقة المباشرة تتوارى، في أوروبا والولايات المتحدة، وعادت معظم المقررات اللغوية إلى طريقة النحو والترجمة أو إلى طريقة «القراءة» التي تؤكد على مهارة القراءة في اللغات الأجنبية. على أن الطريقة المباشرة بعثت مرة أخرى في منتصف القرن، وأعيدت صياغتها فيما يمكن أن يكون أهم ثورة في تعليم اللغات في العصر الحديث، وهي الطريقة السمعية الشفوية.

---

(١) Charles Berlitz.

الفصل الرابع

التعلّم البشري

رأينا ـ في غمار البحث عن نظريةٍ لاكتساب اللغة الثانية ـ أن المجال المعرفي في السلوك الإنساني هو أهم مفاتيح الاكتساب في اللغتين الأولى والثانية على السواء، ذلك أن عمليات الإدراك، والحكم، والمعرفة، والتذكر، كلها عمليات جوهرية في تمثل لغة ما، ونستطيع القول إذن بأن تعلم لغة ثانية عملٌ معرفي في خصائصه، إذ إن فهم اللغة وإنتاجها يمثل واحداً من الأشكال العليا للوظائف المعرفية لدى الكائنات الحية. ويعرض هذا الفصل للمتغيرات المعرفية أو ما يتصل بها.

ولسوف نعالج هنا الطبيعة العامة للتعلم البشري كما تحددها أربع نظريات مختلفة للتعلم، وكل منها يتصل بتعلم اللغة الثانية، أما الفصل الخامس فيختص بالتعلم من زاوية التنوعات المعرفية فيه، أي أنماط التعليم في المعرفة البشرية وأساليب التعلم، والاستراتيجيات الفردية في التعلم التي تختلف اختلافاً هائلاً بين البشر. وسوف تلاحظ أننا لم نعرض لبعض المسائل، إذ لم نعالج مثلاً ـ بطريقة مكثفة ومنفصلة ـ النمو العقلي، ولا أنظمة الذاكرة، ولا اللغة والفكر. لكنك سوف تضع يدك على جوهر هذه المسائل من الموضوعات التي تتصل بها. أما النمو العقلي واللغة والفكر، فقد عرضنا لهما في الفصول السابقة، وأما مجالات الذاكرة فسوف تجدها هنا باعتبارها جزءاً من نظريات التعلم.

عن الفئران والبشر:

كيف يتعلم البشر؟ هل هناك مبادىء أساسية للتعلم تنطبق على كل جوانبه؟ هل ثمة نظرية للتعلم أفضل من غيرها؟ وإذا كان الأمر كذلك، فكيف تستطيع أن «تقوِّم» فائدة نظرية ما؟.

إننا نحتاج أن نجيب عن مثل هذه المسألة المهمة، إذا كنا نريد أن نصل إلى فهم متكامل لاكتساب اللغة الثانية.

وقبل أن نعرض لنظريات التعلم عرضاً مباشراً، ننظر في الموقف التالي الذي يصور الجهد الهائل في استخلاص الاعتبارات المعرفية في أي عمل، كي نحدد ما نعنيه بأن كائناً ما قد تعلم شيئاً ما. هبك ـ مثلاً ـ سئلت أن تدرب فأراً أن يمشي إلى الخلف في دائرة في مساحة مفتوحة (أي دون حواجز ولا علامات إرشادية) مستحيل! أليس كذلك؟ إلا إذا كنت خبيراً في تدريب الفئران، وعلى أية حال، فإنك تحتاج أن تجيب عن بعض الأسئلة الأساسية قبل أن تبدأ برنامج التدريب، فما تلك الأسئلة يا ترى؟.

إنك تحتاج ـ أولاً ـ أن تحدد «مجمل السلوكيات»؛ أي ماذا يعرف هذا الكائن فعلاً، ما القدرات التي عنده حتى تبني عليها بصفتك مدرباً؟ ما محركاته، ما دوافعه واحتياجاته، وحدوده؟ ثم عليك أن تحدد أهداف العمل، ما الأهداف المعينة؟ كم مرة وبأية سرعة يجب أن يمشي الفأر إلى الخلف في دائرة؟ وبأية نسبة من الانتظام؟ وفي أية سياقات مختلفة؟ ثم إنك تحتاج أيضاً أن تصطنع بعض طرق للتدريب، كيف تسير في برنامج التدريب بعد الذي عرفته عن مجمل السلوكيات وأهداف العمل؟ من أين تبدأ؟ هل تستعمل بعض المثيرات الخارجية؟ هل ترسم دائرة إرشادية في البداية ثم تزيلها «بعد إنجاز» السلوك؟ هل تستخدم أسلوب المكافأة والعقاب؟ ما البدائل التي يمكن أن تستعملها إذا فشل الفأر في التعلم؟ ثم إنك تحتاج ـ أخيراً ـ إلى نوع من إجراءات التقويم. كيف تقرر أن الفأر تعلم أو لم يتعلم ما أردت أن تعلمه أنت إياه؟ وقد تحتاج إلى قياسات تقويم قصيرة الأجل وأخرى طويلة الأجل. فإذا أدى الفأر ما طلب منه بعد يوم واحد من التدريب فماذا يحدث بعد شهر من جلسة التدريب؟ أي كيف يحتفظ الكائن بما تعلمه؟.

وهكذا نرى أن عملاً بسيطاً إلى حد ما قد أصبح شيئاً معقداً بتلك الأسئلة الفنية التي تحتاج إلى خبرة قوية للإجابة عنها. كل ذلك ونحن نتكلم عن فأر، فماذا حين نتحدث عن الكائنات البشرية؟ لا شك أن الأمر يصبح أكثر تعقيداً لا لأن العمل نفسه معقد، ولكن لأن الإنسان كائن معرفي معقد تعقيداً هائلاً. ومع ذلك

كله، فإن الإجراءات والأسئلة التي تطبقها على الفأر باعتبارك مدرباً هي نفسها التي تطبقها باعتبارك معلم لغة، أي لا بد أن تكون لديك معرفة شاملة عن مجمل سلوك الشخص الذي تتعامل معه، وعن الأهداف التي ترغب أن تصل إليها، وعن الطرق التي يمكن اتباعها، بعد فهمك للعاملين السابقين، ثم عن إجراءات التقويم. وكل أولئك يتوقف على تصورك لكيفية التعلم البشري، وهو ما نخصص له هذا الفصل كله.

وحين نعود الآن إلى النظريات المختلفة لكيفية التعلم البشري، ننظر مرة أخرى في تعريف التعليم كما قدمناه في الفصل الأول بأنه «اكتساب معرفة عن موضوع أو مهارة عن طريق الدراسة، أو الخبرة، أو التعليم» أو بأنه «تغير مستمر نسبياً في الميل السلوكي نتيجة لممارسة معززة». ومن الواضح من هذه التعريفات أنك تستطيع أن تفهم التعلم من طرق مختلفة، وذلك هو السبب في وجود نظريات كثيرة مختلفة عن التعلم، ولقد عرضنا فيما سبق لأكبر نظريتين في السلوك البشري:

النظرية السلوكية، والنظرية المعرفية. ونركز هنا على الطريقة التي يحدد علماء النفس بها التعلم، وقد اخترنا أن ننظر في هذه النظريات من خلال أربعة من علماء النفس يمثلون: السلوكية الكلاسيكية، والسلوكية المحدثة، ونظرية التعلم المعرفية وعلم النفس الإنساني. وتمثل الأوليان الاتجاه السلوكي، أما الأخريان فتقعان في الجانب المعرفي. وسوف تتيح لك هذه الدراسة أن تعرف تاريخ نظرية التعلم وتعرف أيضاً الزوايا المختلفة التي تشكل أسس الطرق المختلفة في التعليم اللغوي.

السلوكية الكلاسيكية:

لا شك أن أشهر سلوكي كلاسيكي هو عالم النفس الروسي إيفان بافلوف(١) الذي توصل ـ عند نهاية القرن إلى سلسلة من التجارب درب فيها كلباً على إفراز اللعاب على صوت شوكة رنانة في إجراء عرف فيما بعد بالإشراط الكلاسيكي. وتتكون نظرية التعلم عند بافلوف من تشكيل ارتباطات بين مثيرات، واستجابات انعكاسية. وكلنا يعرف أن المثيرات تنتج استجابات، أو انعكاسات معينة، ولقد

(١) Ivan Bavlov.

تلاحظ أن الانعكاس يحدث أحياناً استجابة لمثيرات ترتبط بالانعكاس ارتباطاً غير مباشر. ولقد استعمل بافلوف استجابة إفراز اللعاب لمنظر الطعام أو رائحته (وهي استجابة غير إشراطية) في كثير من تجاربه الرائدة. ولقد درب كلباً ـ في التجربة الكلاسيكية ـ بأفعال متكررة، كي يربط صوت شوكة رنانة بإفراز اللعاب حتى اكتسب الكلب استجابة إشراطية أي أن المثير المحايد (صوت الشوكة الرنانة) قد اكتسب القوة على إحداث استجابة (إفراز اللعاب) كانت تحدث لمثير آخر (رائحة اللحم).

وقد صاغ واطسون[1] مصطلح (السلوكية) بناءً على اكتشافات بافلوف. وكان واطسون مقتنعاً أن السلوك البشري يجب أن يدرس بطريقة موضوعية رافضاً المفهومات العقلية عن الفطرة والغريزة، وقد تابع بافلوف في اتخاذه موقفاً «بيئياً»، وتبنى بذلك نظرية الإشراط الكلاسيكي تفسيراً للتعلم كله، وذلك أننا نبني ـ بعملية الإشراط ـ منظومة من ارتباطات المثير والاستجابة، وأننا نتعلم السلوك المعقد ببناء سلاسل من الاستجابات. ولقد أثر اتجاه واطسون في تأكيده على دراسة السلوك الظاهر وفي تمسكه القوي بالمنهج العلمي في نظريات التعلم تأثيراً هائلاً فترة طويلة من الزمن. وقد اتبعت مناهج التعليم اللغوي الطريق السلوكي سنوات كثيرة أيضاً.

الإشراط الفعال عند سكنر:

نشر سكنر كتابه «سلوك الكائنات» عام ١٩٣٨ ومنذ ذلك الحين أصبح واحداً من قادة السلوكيين في الولايات المتحدة، ولقد كان متابعاً لطريق واطسون، لكن بعض العلماء أطلقوا عليه لقب «سلوكي محدث» لأنه أضاف إلى علم النفس السلوكي بعداً فريداً[2]؛ إذ كان سكنر يرى في الإشراط الكلاسيكي عند بافلوف شكلاً متخصصاً جداً استعملته الحيوانات أساساً، ولم تظهر له صلة قوية بالإشراط البشري. وقد أطلق سكنر عليه «الإشراط المستجيب» لأنه يهتم بالسلوك المستجيب، أي السلوك الذي يتوصل إليه بمثير سابق، أما الإشراط الفعال عند سكنر فقد كان يحاول أن يفسر التعلم والسلوك البشريين. والسلوك الفعال يصدر عن البيئة، أي يكون فاعلاً بناءً على البيئة، وهكذا يفقد المثير جزءاً من أهميته.

(١) John B. Watson (1913).

(٢) Anderson and Ausubel (1965: 5).

فنحن لا نستطيع ـ مثلاً ـ أن نحدد مثيراً ما يدفع طفلاً صغيراً إلى محاولة الوقوف، أو إلى أن يخطو خطوته الأولى، وعلينا ألا نهتم بهذا المثير، بل بما يعقبه من نتائج، أي المثيرات التي تلي الاستجابة. وقد أبرز سكنر أهمية هذه الأحداث التي تلي الاستجابة متبعاً في ذلك قانون الأثر عند ثورندايك. هب طفلاً آخر لمس شيئاً قريباً منه مصادفة، ثم صدر رنين جرس! إن الطفل قد يلتفت إلى الاتجاه الذي يأتي منه الصوت، ثم يسيطر عليه حب الاستطلاع، وبعد عدة استجابات «قائمة على المصادفة» يكتشف أي لعبة يصدر عنها الصوت، وكيف ينتج هذا الصوت. لقد كان الطفل «فاعلاً» بناءً على بيئة وقد تعززت استجابته وتعلم مفهوماً خاصاً أو سلوكاً معيناً.

والأحداث أو المثيرات ـ أي المعززات ـ التي تتبع الاستجابة، والتي تقوي السلوك، أو تزيد من احتمال تكرار تلك الاستجابة، تشكل في رأس سكنر قوة هائلة في التحكم في السلوك البشري. ومن ثم فإن المعززات جوانب أقوى بكثير من مجرد الربط بين مثير أوّلي واستجابة تتبعه، كما هي الحال في نموذج الإشراط الكلاسيكي. إن الذي يتحكم فينا إنما هي عواقب سلوكنا، ومن ثم يجب ـ في دراستنا للسلوك البشري ـ أن ندرس تأثير تلك العواقب، وإذا أردنا أن نضبط سلوكاً ما ـ كأن نعلم شخصاً شيئاً ما ـ فإن علينا أن نهتم بالمعززات اهتماماً كبيراً.

والعناصر الفعالة طبقات من الاستجابات؛ فالصراخ، والجلوس، وضرب الكرة عناصر فعالة، إنها مجموعة من الاستجابات التي تبعثها وتتحكم فيها العواقب التي تنتج عنها، أما المستجيبات فهي مجموعة من الاستجابات التي تحدثها مثيرات محددة. وبعض الأفعال الانعكاسية الفيزيقية مستجيبات، فالصراخ يمكن أن يكون مستجيباً، ويمكن أن يكون عنصراً فعالاً، إذ قد يكون صادراً عن رد فعل مباشر للأذى، والأغلب أن يكون استجابة مبتعثة تفضي إلى عواقب، كأن يرضعه أحد أو يحتضنه، أو يلعب معه، أو يريحه. ومثل هذا الصراخ الفعال يمكن التحكم فيه. فإذا انتظر الأبوان إلى أن يصل صراخ طفلهما إلى درجة معينة، فإنه من المتوقع أن يزداد صراخه في المرات القادمة، وإذا تجاهلاه (حين يكونان على يقين أنه صراخ فعال) فإن غياب المعززات سوف تطفىء هذا السلوك. ومن ثم

يتوقف الصراخ الفعال على أثره على الأبوين، ويواصله الطفل، أو يغيره وفقاً لاستجابتهما.

ويعتقد سكنر أن العقاب - في ضوء المبدأ السابق - يكون في غير صالح الكائن المعاقب والجهة المعاقبة على السواء[١]. وقد يكون العقاب في عدم تقديم معزز إيجابي، كما يكون في تقديم مثير مُؤْذٍ، وهذا الأخير هو الذي نفعله غالباً، كالضرب على العَجُز أو التأنيب القاسي، لكن غياب المعززات يمكن أن يكون عقاباً أيضاً. ويشعر سكنر أن العقاب لا يزيل السلوك حقيقة على المدى البعيد، لكن العقاب المعتدل قد يكون ضرورياً لكبح مؤقت لاستجابة غير مرغوبة. والأغلب أن مثل هذا العقاب يجب أن تتبعه استجابات مغايرة معززة بطريقة إيجابية. وأفضل طريقة لانطفاء سلوك ما هي غياب التعزيز غياباً كلياً، لكن التعزيز الإيجابي يعجل هذا الانطفاء، وهكذا إذا أراد الأب ألا يلعب الأطفال الكرة في الحجرة مثلاً، فإن سكنر ينصح بعدم عقابهم على هذا السلوك عند حدوثه، وعلى الأب أن يبتعد عن أي رد فعل سلبي، وأن يقدم - بدلاً من ذلك - تعزيزاً إيجابياً بأن يأخذ الكرة ويلعبها خارج البيت. وبذلك ينطفىء السلوك غير المرغوب. صحيح أن هذا الأمر يسهل قوله أكثر من فعله، خاصة حين يكسر الأطفال أفضل مصباح في غياب أي نوع من العقاب.

لقد كان سكنر - كما نرى - منهجياً وتجريبياً إلى أقصى حد في نظريته عن التعلم، لا تشغله إلا الضوابط العلمية. وصحيح أن كثيراً من تجاربه أجريت على الحيوانات الدنيا، لكن نظرياته كان لها تأثير في فهمنا للتعلم البشري، ولها تأثير في التعلم. وكتابه «تكنولوجيا التعليم»[٢] كتاب كلاسيكي في حقل التعليم المبرمج. ووفقاً لنموذج سكنر سوف يعتقد كل شخص أن أي موضوع يمكن أن يُعَلَّم بطريقة ناجحة ومؤثرة إذا وضع له برنامج دقيق من التعزيز خطوة خطوة. ولقد كان للتعليم المبرمج تأثيره في تعليم اللغة الأجنبية، رغم أن اللغة سلوك معقد يتخلل في أعماق المجالات المعرفية والوجدانية للإنسان، فلا يوجد إلا حيز ضيق جداً للتعليم المبرمج في اللغات.

---

(١) Skinner (1953: 183).

(٢) Skinner, The Technology of Teaching (1968).

على أن تأثير سكنر في تعليم اللغات الأجنبية قد تخطى التعليم المبرمج، إذ كان قد وصف اللغة في كتابه «السلوك الكلامي» بأنها نظام من العناصر الكلامية الفعالة، وقد أدى فهمه للإشراط إلى مرحلة جديدة في تعليم اللغات في منتصف هذا القرن. وقد سيطرت آراؤه عن اللغة وتعلمها على منهج تعليم اللغات الأجنبية سنوات طويلة بما نتج عنه من الاعتماد الكبير في قاعة الدرس على الممارسة المنضبطة للعناصر الكلامية الفعالة وفق برمجة دقيقة للتعزيز. وحين نعرض في الفصل الخامس للطريقة السمعية الشفهية المشهورة، سيظهر لنا تأثير سكنر في تعليم اللغة في أمريكا في الخمسينيات والستينيات وأوائل السبعينيات.

ولا ريب أن النظرية السلوكية ونظرية سكنر في التعلم لا يزال لهما أثر مستمر على فهمنا لعملية التعلم البشري، ففي النظرية كثير مما هو صادق وقيّم، لكن هناك وجهاً آخر للعملة. لقد نظرنا في الوجه الذي يزعم أن السلوك البشري يمكن التنبؤ به، ويمكن التحكم فيه، ويمكن أن يُدرس دراسة علمية صحيحة، ولم ننظر بعد في الوجه الذي يرى السلوك البشري تجريدياً في طبيعته، ويراه مكوَّناً من متغيرات معقدة تجعل من الصعب التنبؤ به أو التحكم فيه. لكن ذلك لا يعني أن سلوك البشر ليس نظامياً، أو لا يمكن الاعتماد عليه، خاصة إذا ركزنا على الخصائص والميول التي يمكن أن تُدرس. ولننتقل الآن إلى اثنين من ممثلي الوجه الآخر للعملة: نظرية التعلم المعرفية عند أوزوبيل، وعلم النفس الإنساني عند كارل روجرز.

نظرية التعلم المعرفي عند أوزوبيل:

يعتقد أوزوبيل أن التعلم لدى الإنسان يحدث عن طريق عملية موقفية تربط الأحداث أو العناصر الجديدة بالمفاهيم أو القضايا المعرفية الموجودة فعلاً، أي تعليق العناصر الجديدة على مشاجب معرفية موجودة، والمعنى ليس استجابة ضمنية، بل هو «خبرة واعية متنوعة تنشأ حين ترتبط علامات أو رموز أو مفاهيم أو قضايا موقفية بالبنية المعرفية للفرد وتمتزج بها على أساس مادي غير اعتباطي»[١] وهذه القدرة على الارتباط هي التي تفسر عدداً من الظواهر: كاكتساب معان

(١) Anderson and Ausubel (1965: 8).

جديدة، والتذكر، والتنظيم النفسي للمعرفة في بنية هرمية، وحدوث النسيان.

ولعلنا نفهم النظرية المعرفية للتعلم كما قدمها أوزوبيل، فهي أفضل حين نقارن التعلم الاستظهاري بالتعلم السياقي الموقفي، إذ يصف أوزوبيل التعلم الاستظهاري بأنه عملية اكتساب مادة باعتبارها «أشياء متميزة ومنعزلة نسبياً لا يمكن أن ترتبط بالبنية المعرفية إلا على أساس اعتباطي، ودون أن تسمح بعلاقات موقفية»[١]، أي أن التعلم الاستظهاري هو التخزين العقلي للعناصر دون ربط يذكر بالبنية المعرفية الموجودة، ومعظمنا يستطيع أن يستظهر ـ مثلاً ـ عدداً قليلاً ضرورياً من أرقام الهاتف دون إشارة إلى تنظيم معرفي هرمي.

أما التعلم الموقفي ـ على العكس من ذلك ـ فهو عملية تربط المواد الجديدة بما يتصل بها كما هو موجود مستقر في البنية المعرفية فحين تدخل المادة الجديدة إلى الحقل المعرفي تتفاعل وتُصنف تصنيفاً ملائماً تحت نظام مفهومي أشمل، وكون المادة تقبل التصنيف أي تقبل الربط بالعناصر المستقرة في البنية المعرفية، هو العنصر الأهم في كونها موقفية. فإذا تصورنا البنية المعرفية نظاماً من البناء بالحجارة، فإن التعلم الاستظهار يعني عملية اكتساب حجارة منفصلة بلا وظيفة خاصة في إقامة البنية، ومن ثم لا ترتبط بالحجارة الأخرى. أما التعليم الموقفي فهو عملية تصبح فيها الحجارة جزءاً متكاملاً مع الفصائل المستقرة فعلاً، أو مجموعات الحجارة المنظمة الموجودة قبلاً ويقدم لك الرسمان التاليان توضيحاً للتمييز بين هذين النمطين من التعليم.

ويمكن أن يكون التعلم موقفياً في حالتين:

١ ـ أن يكون المتعلمون في حالة تعلم موقفي، أي يميلون إلى ربط الجديد بما يعرفونه فعلاً.

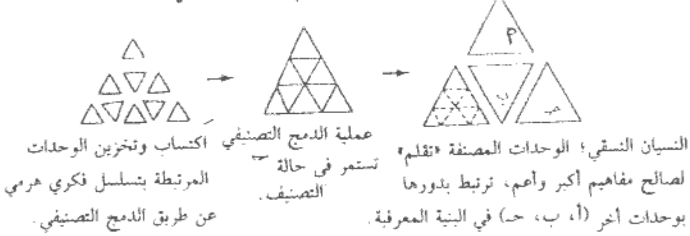
٢ ـ أن يكون التعلم ذاته موقفياً بالنسبة إليهم، أي يمكن ربطه بالبنية المعرفية التي لديهم.

ولعل المنهج الثاني في تأسيس «الموقفية»، وهو الذي يسميه سميث «صناعة الموقفية» يعد عاملاً قوياً في التعلم البشري، فنحن نستطيع أن نجعل للأشياء سياقاً

(١) Ausubel (1968: 108).



الشكل ٤ ـ ١ تمثيل تصويري للتعلم الاستظهاري والتصنيف



الشكل ٤ ـ ٢ تمثيل تصويري للتعلم الموقفي والتصنيف

حين تدعو الحاجة، وحين تكون لدينا دافعية قوية إلى ذلك. ومن الشائع لدى الطلاب وهم يستعدون للامتحان أن يصطنعوا لأنفسهم وسيلة لتقوية الذاكرة كي يتذكروا قائمة من العناصر المعينة، وحين يجعلون من استرجاع هذه الطريقة مسألة سياقية ينجحون في استرجاع القائمة كلها. وقد لاحظ سميث[١] أن استراتيجيات مماثلة يمكن أن تستخدم في الألعاب التعليمية، كأن يطلب منك مثلاً أن تتذكر عدة عناصر عرضت عليك في لحظات قليلة، فأنت تنجح في ذلك إما بربط هذه العناصر في مجموعات أو بمثيرات خارجية. تخيل مثلاً وضع أشياء في مكان ما من ملابسك أو أعضائك. دبوس في جيبك، سِواك في فمك، وكرة صغيرة من الرخام في حذائك، فإنك تستطيع أن تستحضر هذه الأشياء في مخيلتك فيما بعد، حين تقوم بجولة حول نفسك، وقد وصف وليم جيمس[٢] التعلم الموقفي منذ ما يقرب من قرن فقال:

---

(١) Smith, F. (1975: 162).

(٢) James, W. (1890: 660).

«في الإطار العقلي، يصبح وجود حقيقة ما في ذاكرتنا أقوى حين ترتبط هذه الحقيقة بحقائق أخرى أكثر، فتصبح هذه النظائر المرتبطة خطافاً تتعلق به أية وسيلة لاصطيادها حين تغرق تحت السطح. وهي كلها تشكل شبكة من العلاقات تتلاحم في النسيج الكلي لفكرنا. فَسِرُّ «الذاكرة الجيدة» إذن هو سِرُّ تكوين ارتباطات مختلفة متعددة لكل حقيقة نعنى بالاحتفاظ بها... فإن شخصين ذوي خبرات خارجية واحدة، وأصول مجردة واحدة، يكون أحدهما أفضل ذاكرة، وهو ذلك الذي يتجاوز خبراته، وينسجها جميعاً في علاقة نسقية».

وقد يبدو التمييز بين التعلم الاستظهاري والتعلم الموقفي غير مهم، إذ إن المادة يمكن تعلمها في كلتا الحالتين، لكن هذا التمييز يصبح ذا مغزى حقيقي حين نضع في حسباننا الكفاية النسبية في كل منهما فيما يتصل بالاسترجاع وبالذاكرة طويلة الأجل.

ونحن نفحص التعلم في الأغلب من زاوية عنصر الإدخال فقط، دون أن نلتفت إلى أن العنصر الذي يُتعلم ولا يُسترجع يكون لا جدوى منه. والحق أن كل إنسان يستطيع أن يتعلم عنصراً ويستظهره ولو لثوانٍ قليلة، أما الذاكرة طويلة الأجل فشيء مختلف، إذ إننا نستطيع أن نتذكر رقم هاتف فترة طويلة، ونستخدمه في الاتصال، لكن هذا الرقم ينطفىء من ذاكرتك لدى تدخل أية عوامل. أما العنصر الذي يتعلم موقفياً وتصنيفاً فهو الذي يتسم بدرجة كبيرة من القدرة على استرجاعه. حاول مثلاً أن تسترجع كل أرقام الهاتف التي كنت تستعملها من قبل، لا شك أنك لن تنجح في ذلك خاصة إذا كنت غيرت مسكنك غير مرة، وذلك لأن أرقام الهاتف عناصر اعتباطية لا تحمل علاقة موقفية بالواقع، وذلك يختلف عن عناوين الشوارع السابقة، إذ هي أقرب إلى الاسترجاع لأنها تحمل علاقة موقفية بواقع الصور الفيزيقية والاتجاهات والشوارع، والمنازل، وبقية أنحاء المدينة، ومن ثم فهي أكثر ملاءمة للاسترجاع طويل الأجل دون تعزيز مخطط.

النسيان النسقي:

يقدم أوزوبيل تفسيراً ملائماً للطبيعة الكلية للنسيان إذ يرى أن المواد التي تُتعلم استظهارياً لا تتفاعل في البنية المعرفية بطريقة مادية، لأنها تتعلم في ضوء

قوانين الاستدعاء، ومن ثم يتأثر استدعاؤها أساساً بالمؤثرات المتداخلة لمواد مشابهة تعلمها الشخص استظهارياً أيضاً قبل الأولى أو بعدها مباشرة. أما المادة التي تُتعلم موقفياً فإن الاسترجاع يتأثر بخصائص «الأنظمة المستقرة تراكمياً في البنية المعرفية حيث تتفاعل عملية التعلم»(١) ، وفي مثل هذه الحالة لا يكون للمؤثرات المتزامنة المتداخلة تأثير في التعليم الموقفي، ومن ثم يصبح الاسترجاع قوياً جداً. وعلى ذلك يسهل استرجاع العناوين لأنها جزء من عملية موقفية، على حين يسهل نسيان أرقام الهاتف لأنها وحدات منعزلة قائمة بذاتها.

ولا نعني بذلك أن المادة التي تُتعلم موقفياً لا تُنسى قط، بل نقول إن النسيان يحدث، لكنه في مثل هذا التعلم يحدث بطريقة مقصودة وهادفة، لأنه استمرار لعملية التصنيف التي يتعلم بها المرء. فالنسيان في الحقيقة مرحلة ثانية أو «محوية» من مراحل التصنيف، ويعرف بأنه «تخفيض في الذاكرة إلى أقل تعيين ممكن»(٢) ، ذلك أنه من الأوفر والأقل جهداً أن نحتفظ بمفهوم واحد شامل أفضل من أن نتذكر عدداً كبيراً من العناصر المعينة، لأن أهمية العنصر المعين تميل لأن تندمج في المعنى العام للعنصر الأكبر. وفي هذه المرحلة المحوية من التصنيف، تصبح العناصر المعينة أقل تحديداً في هيئتها الخاصة حتى تفقد أشكالها في النهاية، ونقول إنها دخلت حيز النسيان. وهذه المرحلة الثانية تعمل فيما أسميته بإجراءات «التقليم المعرفي»(٣) ، والتقليم هو إزالة العناصر غير ضرورية وإفساح الطريق أمام مادة أكبر كي تدخل إلى الحقل المعرفي. وكذلك فإن تقليم الشجرة يتيح لها نمواً أفضل ـ وإذا عدنا إلى ما شبهنا به التعلم من البناء بالحجارة فإنك تقول الشيء نفسه؛ إذ إنك ترى البناء من الخارج باعتباره مبنى من الحجارة، دون أن يظهر من الحجارة المفردة إلا أقلها مما يمكن أن يكون نواة لشكل عام، وبعض الحجارة يفقد هويته الخاصة ويندمج في البنية الكبرى، وفي نهاية الأمر، لا تدخل الحجارة المفردة إلى الإدراك. أي أنها قد «قُلِّمت» وأصبحت البنية الكلية شيئاً واحداً بلا أجزاء محدودة تحديداً واضحاً.

(١) Ausubel (1968: 108).

(٢) Ausubel (1963: 218).

(٣) Brown (1972).

ونضرب لمثل هذا «التقليم» مثالاً قد تجده في تعلم الطفل مفهوم كلمة «ساخن»، مثلا، أي الحرارة الزائدة التي يمكن أن تحرق، فقد يكون تعرض الطفل لمثل هذه السخونة تعرضاً مباشراً، أو تعرضاً مقروناً بالكلام عن قهوة ساخنة أو قِدر يغلي فيه ماء، أو موقد، أو مكواة، أو شمعة. وهذا التعرض الذي يحدث لأول مرة قد يتذكره الطفل لبعض الوقت، طالما أنه يحتفظ بارتباط موقفي بين قهوة أبيه الساخنة والأذى. وبعد أن يتعرض لهذه الأشياء مرات عدة، يأخذ الطفل في تكوين مفهوم «السخونة» بأن يجمع خبراتها معاً، ولا يصل إلى تعميم. وهو حين يفعل ذلك، ينسى شيئاً فشيئاً أجزاء الخبرة التي كونت المفهوم، أي أنها «قُلّمت» من أجل المفهوم العام الذي يجعل الأطفال فيما بعد لا يقربون أصابعهم من الأشياء الساخنة حتى لا تحترق.

ونلفت إلى أن المرحلة التقليمية من التعلم ليست عشوائية، ولا تقع بالمصادفة بل هي نظامية، وحين نطور إجراءات التقليم، فإننا نصل إلى موقف تعلمي يفضي إلى استرجاع يفوق ما تتوقعه أكثر نظريات النسيان التقليدية.

وفي السنوات الأخيرة أخذت عملية «الاستنزاف اللغوي» تحظى ببعض الاهتمام. وهناك عدد من الأسباب المحتملة لفقدان المهارات في اللغة الثانية[١]. وتركز بعض الأسباب الشائعة على قوة التعلم الأول وظروفه، وعلى ما استعملت فيه اللغة الثانية، وعلى العوامل الدافعة إلى النسيان، وقد لاحظ جاردنر[٢] أن عدم تقديم الثقافة الهدف تقديماً «متكاملاً» يؤدي إلى النسيان. وقد يحدث النسيان أيضاً في اللغة الأم في بعض حالات الثنائية اللغوية (حين تتعلم أقلية لغة أكثرية تصنف لغة الأقلية في درجة أقل). ويرى بعض الباحثين أن الانسداد العصبي اللغوي، وعمل المخ الأيسر والأيمن، قد يؤدي إلى النسيان[٣]. ويبدو ـ في نهاية الأمر ـ أن النسيان طويل الأجل قد ينطبق على ملامح لغوية معينة دون ملامح أخرى[٤].

ويركز البحث في النسيان اللغوي على الفقدان طويل الأجل، وليس على

(١) Lambert and Freed (1982).

(٢) Gardener (1982).

(٣) Obler (1982).

(٤) Andersen (1982).

الفقدان الجزئي أو اليومي الذي يمارسه المتعلمون وهم يكافحون مع كميات كبيرة من المادة الجديدة على مدى فصل دراسي أو سنة دراسية، ذلك أن سياق قاعة الدرس هي التي تفرض على المدرس أكثر المشكلات إلحاحاً، ويرى أوزوبيل أن حل هذه المشكلة يكمن في عملية التعلم الأولى، بأن يكون تصنيف المادة موقفياً نظامياً، وهو ما سيمكن من عملية الاسترجاع.

وكان لنظرية أوزوبيل عن التعلم فوائد مهمة لتعلم اللغة الثانية وتعليمها. وقد عرضنا في الفصول الثلاثة السابقة لأهمية المعنى في اللغة، وأهمية السياقات الموقفية في الاتصال اللغوي. ومن الواضح الآن أن المبالغة في النشاط الاستظهاري على حساب الاتصال الموقفي في الدروس اللغوية يمكن أن يخمد عملية التعلم.

وتزودنا نظرية التصنيف الإدماجي بأسس نظرية قوية لرفض النماذج الإشراطية للتدريب والتكرار في تعليم اللغة، إذ لا مكان للتكرار الببغاوي، والمحاكاة والتدريبات الاستظهارية الأخرى في تعلم اللغة الثانية الذي هو في الحق عملية موقفية. ولقد قامت الطريقة السمعية الشفهية التي سادت تعليم اللغة الأجنبية على نظرية سلوكية في الإشراط تعتمد أساساً على التعلم الاستظهاري، ثم أصبحت نظرية التصنيف الإدماجي تحدياً حقيقياً لطريقة «الغَرْفِ» الآلي من اللغة عن طريق التشبع دون الإشارة إلى المعنى. ولقد يكون التعليم الاستظهاري مؤثراً على المدى القصير، أما في الاسترجاع الطويل الأجل فإنه يفشل بسبب الحجم الهائل للتدخل، وحين نرى كفاءة في الاسترجاع الطويل الأجل قد تحققت في تعلم استظهاري كالذي نجده أحياناً في الطريقة السمعية الشفهية، فإن ذلك يرجع إلى أن المتعلم استطاع بتصميم عنيد أن يصنف المادة موقفياً رغم هذه الطريقة.

وحيث إن النسيان أمر نظامي فإن له انعكاساته على تعلم اللغة وتعليمها، ففي المراحل الأولى من التعلم تستعمل بعض الوسائل لتيسير التصنيف الإدماجي (مثل التعريفات، والجداول، والتصوير، والقواعد)، ويمكن أن تكون هذه الوسائل موقفية في بداية الأمر عن طريق تعيين موقفيتها أو «صناعتها». أما في المراحل المتقدمة حين نجعل من اللغة شيئاً تلقائياً، فإن هذه الوسائل لا تخدم إلا باعتبارها

وحدات مؤقتة، ثم «تُقَلَّم» فيما بعد. ولقد نستطيع أن نصل إلى القدرة الاتصالية بأن نزيل الحواجز غير الضرورية أمام التلقائية، وهكذا فإن تعريفاً أو عبارة سوف تُعَلَّم مع أنها كانت ميسرة للتعلم أول الأمر، لكنها تفقد نفسها في تصورات أكبر وأشمل.

نحن الآن على وعي من تقليل الاعتماد على مثل هذه الوسائل في التعلم اللغوي. على أن نظرية أوزوبيل في التعلم قد تقدم لنا كفاية تفسيرية للفكرة، فيرى أن على مدرسي اللغة أن يحثوا طلابهم على «نسيان» هذه العناصر الآلية المؤقتة حين يتقدمون في اللغة، وعليهم أن يركزوا بدلاً من ذلك على الاستعمال الاتصالي للغة (فهماً أو إنتاجاً).

لا شك أن مفهوم أوزوبيل عن التعلم الموقفي يزودنا برؤى قيمة، لكنه أيضاً يثير عدداً من المشكلات، فنحن لا نعرف ـ خاصة في المراحل الأولى ـ كيف يحدث التصنيف الإدماجي في التعلم البشري على العموم، وعلى أخص الخصوص في اكتساب اللغة الثانية. وصحيح أن التعلم الموقفي يتيسر لغوياً على وجه التأكيد، لكننا لا نعرف كيف نفسر الاكتساب اللغوي، أيكون في إطار اكتساب مصنفات إدماجية إضافية، أم في إطار تغير معرفي آخر؟ ثم إن «موقفية» القواعد النحوية يجب أن تحدد، إذ إننا نستطيع أن نفترض أن العمليات الدلالية التي تحاول القواعد النحوية أن تشرحها أكثر أهمية لأنها ترتبط ارتباطاً واضحاً بالعملية المعرفية ـ ومع كل هذه الأسئلة والمشكلات، فإن النماذج المعرفية في فهم تعلم اللغة الثانية أكثر وعداً وأكبر نفعاً مما قدمته النظريات النفسية الأولى.

علم النفس الإنساني عند روجرز:

لا يعد كارل روجرز واحداً من أصحاب علم نفس «التعلم»، ومع ذلك فإن له ولزملائه ولتابعيه تأثيراً مهماً في فهمنا المعاصر للتعلم، خاصة إذا كان التعلم في سياق تعليمي. وعلم النفس الإنساني عند روجرز له توجه وجداني أكثر منه معرفي، ومن ثم فإن تأثيره في فكرنا يمكن أن يكون أكثر تقديراً في سياق مناقشتنا للمتغيرات الشخصية والاجتماعية الثقافية[١] . لكننا نلقي هنا نظرة عجلى على ما

(١)انظر الفصلين السادس والسابع.

أضافه هذا الرجل إلى فهمنا للتعلم، لأن منظوره يقدم لنا صورة أكثر عمقاً واتساعاً للتعلم البشري.

ولقد كرس روجز معظم حياته للعمل الإكلينيكي في محاولته أن يقدم مساعدة علاجية للأفراد. ولقد حلل في كتابه الكلاسيكي «العلاج القائم على العميل»(١) ، السلوك البشري بوجه عام، بما في ذلك عملية التعلم، وذلك بتقديم تسعة عشر أساساً للسلوك البشري. وكل هذه الأسس تتصل بالتعلم بدرجة ما من منظور «ظواهري»(٢) ، وهو منظور يناقض منظور سكنر مناقضة تامة. فقد درس روجرز «الشخص الكلي» باعتباره كائناً فيزيقيا ومعرفياً، وباعتباره ـ قبل ذلك كله ـ كائناً عاطفياً. ولقد ركزت أسسه الشكلية على نمو مفهوم الفرد لذاته، ونمو إحساسه الشخصي بالواقع، أي على تلك القوى الداخلية التي تجعل الشخص يفعل. وقد شعر روجرز أن قدرة البشر على التكييف والنمو في الاتجاه الذي يبرز وجودهم متأصلة في أسس السلوك. فإذا وُجد شخص في بيئة غير مهدِّدة فإنه سوف يكوِّن صورة عن الواقع تتجانس مع هذا الواقع، وسوف ينمو ويتعلم. ويرى روجرز أن «الشخص الكامل الفعل» يعيش في سلام مع مشاعره وردود أفعاله، ويستطيع أن يكون حسبما هو كائن فيه، ويوجد باعتباره عملية وجود، ثم يصبح ذاته. وهذا الشخص الكامل الفعل منفتح ـ في معرفته لذاته ـ على خبراته، ولا يتحصن وراء حصون دفاعية، يجدد نفسه في كل لحظة، وفي كل فعل يفعله، وفي كل قرار يتخذه.

ومن هنا كان لآراء روجرز انعكاسات على التربية(٣) ، ذلك أنه يركز على «التعلم» وينأى عن «التعليم»، والتربية تهدف إلى تيسير التغير والتعلم. وعلى ذلك فإن الأهم هو أن نتعلم كيف نتعلم، لا أن يعلمنا مدرس من مكانه «الأعلى»، مدرس يقرر وحده ما ينبغي أن نتعلمه. والواقع أن النظام الحالي للتربية ـ في وصفه لأهداف المقررات وفي فرضه ما يجب أن يُتعلم ـ يتنكر لحرية الأشخاص وكرامتهم. ويرى روجرز أننا لا نحتاج إلى مثل هذا المعلم، وإنما نحتاج إلى «ميسِّر» حقيقي للتعلم، أي إلى شخص يكون عمله الوحيد تيسير التعلم عن طريق

(١) نسبة إلى «ظواهر» وهي نسبة جائزة خاصة إذا صارت مصطلحاً. (المترجم).

(٢) Rogres, C., Client centered therapy (951).

(٣) Curan (1972).

بناء علاقة من التفاعل الشخصي مع المتعلم. وإذا أراد المعلمون أن يكونوا ميسِّرين، فإن عليهم أولا أن يكونوا أُصَلاء، وأن يكونوا واقعيين، وأن يخلعوا أقنعة التفوق والمعرفة العلمية الجامعة، وعليهم ـ ثانياً ـ أن يثقوا بالطالب ثقة أصيلة، وأن يَقْبلوه، وأن يقدروه باعتباره فرداً جديراً له قيمته. وعليهم ـ ثالثاً ـ أن يتصلوا بطلابهم اتصالاً منفتحاً وقوياً، وأن يكون اتصال طلابهم بهم هكذا. فإذا كان المدرسون كذلك، أصبحوا أكثر فهماً لأنفسهم، وأكثر تأثيراً، وسوف ينجحون في تحقيق أهداف التربية.

ولعلنا الآن نقرر أن الاتجاه الإنساني عند روجرز قد هجر التحليل العلمي عند سكنر هجراناً كاملاً، بل هجر كذلك النظرية العقلانية عند أوزوبيل. ذلك أن روجرز يشعر أننا إذا حققنا «سياق» التعلم بطريقة صحيحة، فإن الناس سوف يتعلمون حقاً كل ما يحتاجون إليه.

وليست نظرية روجرز خالية من العيوب بطبيعة الحال، إذ إن المعلم قد يغالي في الطريقة غير التوجيهية، فيهدر الوقت في محاولة الطلاب اكتشاف الحقائق بأنفسهم ثم إن البيئة غير المهدِّدة قد تُوغِل في ذلك حتى ليزول القدر المطلوب من التوتر لتيسير التعلم. ثم إن هناك أدلة بحثية تؤكد التأثيرات الإيجابية للكفاءة في قاعة الدرس طالما أن هذه الكفاءة لا تدمر احترام الذات ولا تعوق الدافعية إلى التعلم[(١)].

ومهما يكن من أمر، فإن تأكيد روجرز على التعليم القائم على الطالب، قد أسهم في السنوات الأخيرة في إعادة تعريف العملية التربوية، ولا شك أن آراء روجرز عن تعليم اللغة وتعلمها تجعلنا نتوقف إلى أن نرى الطلاب يفهمون أنفسهم ويعبرون عنها للآخرين في حرية ومن غير موقف المدافع. وعلى المدرسين ـ باعتبارهم ميسِّرين للتعلم ـ أن يهيئوا السياق المغذي للتعلم. إذ إن هذه الممارسة إنما تهيىء مناخاً من «التعلم الدفاعي» يحاول فيه الطلاب أن يقوا أنفسهم من الفشل، ومن النقد، ومن المنافسة مع أقرانهم، ومن العقاب. وعلى ذلك كله فإن أوجه النشاط في قاعة الدرس. ومواد تعلم اللغة، يجب أن تتخذ سياقات موقفية

(١) Bailey (1983).

من الاتصال الأصيل بين أشخاص يندمجون معاً في عملية التكوين.

الذكاء وتعلم لغة ثانية:

لقد عرضت نظريات التعلم التي قدمناها في هذا الفصل لعملية دخول المادة إلى المخ، أي إلى أنظمة الذاكرة، ولم تذكر شيئاً عن أكثر المسائل إثارة للنقاش في علم نفس التعلم. مسألة الذكاء: أي القدرة على اكتساب المعرفة والاحتفاظ بها. فما الذكاء؟ وكيف نحدده في إطار عملية التعلم؟ وفي إطار التخزين في الذاكرة والاسترجاع؟ ليس من اليسير الإجابة عن هذه الأسئلة، حتى عند الخبراء في هذا المجال.

ويعرف الذكاء ـ في الطرق التقليدية ـ ويقاس في إطار القدرات «اللغوية» والقدرات «المنطقية الرياضية». وقد تشكل مفهومنا عن «معدل الذكاء» ـ لأجيال عديدة ـ من اختبار هذين المجالين، وقد انبثق ذلك من إبحاث ألفريد بينيت في أوائل هذا القرن[١]. ويبدو أن النجاح في المؤسسات التعليمية وفي الحياة يُعَد ـ بصفة عامة ـ مؤشراً على معدل عال للذكاء. أما في إطار نموذج التعلم الموقفي عن أوزوبيل فإن الذكاء يتضمن ـ بلا شك ـ عملية كافية جداً في تخزين العناصر التي تفيد في بناء الهرميات المعرفية وفي تقليم العناصر التي لا تفيد في ذلك. وقد عالج علماء نفس معرفيون آخرون موضوع عمل الذاكرة وأنظمة الاسترجاع بطريقة أكثر تعمقاً.

فإذا ربطنا الذكاء بتعلم اللغة الثانية، فهل لنا أن نقول ـ ببساطة ـ إن الشخص «الظريف» هو الذي يستطيع أن يتعلم لغة ثانية لما يتمتع به من ذكاء؟ والحاجز الأكبر أمام تعلم لغة ثانية يبدو أنه ينتهي ـ آخر المطاف ـ إلى مسألة «الذاكرة»، بمعنى أنك إذا استطعت أن تتذكر كل شيء تعلمته أو سمعته، فإنك سوف تنجح في تعلم اللغة، أم ماذا ترى؟ يبدو أن «معدل الذكاء» في تعلم اللغة أمر أكثر تعقيداً.

وقد قدم جاردنر[٢] ـ مؤخراً ـ نظرية مثيرة للنقاش عن الذكاء تطرح جانباً أفكارنا التقليدية عن معدل الذكاء، فهو يصف لنا سبعة أشكال مختلفة من المعرفة

(١) Alferd Binet.

(٢) Gardner, H. (1983).

تقدم لنا ـ في رأيه ـ صورة أشمل عن الذكاء. فبالإضافة إلى الشكلين المعتادين:

(أ) القدرات اللغوية.

(ب) القدرات المنطقية اللغوية.

تحتوي قائمته على: ـ

١ ـ ذكاء المسافة: (أي القدرة على أن تجد طريقك في البيئة، وأن تكوِّن صورة عقلية عن الواقع).

٢ ـ الذكاء الموسيقي: (أي القدرة على إدراك أنماط الإيقاع، وطبقة الصوت والقدرة على إبداعها).

٣ ـ ذكاء الحركة الجسمية: (أي الحركة الدقيقة، والبراعة الرياضية).

٤ ـ ذكاء العلاقة الشخصية: (أي القدرة على فهم الآخرين، كيف يشعرون، ودوافعهم، وكيف يتفاعلون مع الآخرين).

٥ ـ ذكاء التفاعل الداخلي: (القدرة على رؤية الذات، والقدرة على تنمية الإحساس بالذات).

وبذلك يرى جاردنر أننا حين نكتفي بالنوعين الأولين نغفل عدداً كبيراً من القدرات العقلية عند الإنسان، ونرى بذلك جزءاً واحداً من القدرة الكلية للعقل البشري. ثم إن تعريفاتنا التقليدية للذكاء مبنية على أساس ثقافي «فالحاسة السادسة عند صياد في غينيا الجديدة، والقدرات الملاحية عند بحار في جزر شرق آسيا لا تُعَد عناصر في تحديد معدل الذكاء في الغرب».

وحين نعرِّف الذكاء تعريفاً واسعاً كما فعل جاردنر يسهل علينا أن نستخلص علاقة بين الذكاء وتعلم اللغة الثانية. فالذكاء ـ في التعريف التقليدي ـ ليس له إلا نصيب قليل من النجاح في تعلم اللغة الثانية، ذلك أن أناساً ذوي معدلات ذكاء مختلفة بعضها مرتفع وبعضها منخفض، قد أثبتوا نجاحاً ما في اكتساب لغة ثانية، لكن جاردنر يربط صفات مهمة بفكرة الذكاء؛ صفات يمكن أن تكون حاسمة في النجاح في اللغة الثانية، فالذكاء الموسيقي قد يفسر السهولة النسبية التي يدرك بها بعض المتعلمين أنماط التنغيم في اللغة، وينتجونها، كما أن أشكال الحركة الجسمية لها علاقة بتعلم الفونولوجيا في اللغة، ولذكاء العلاقات الشخصية أهمية

واضحة في عملية الاتصال، ولسوف نعرض للعوامل الداخلية في الفصل السادس عرضاً مفصلاً. ولقد نرى أيضاً أن ذكاء المسافة، «خاصة الإحساس بالاتجاه» يساعد متعلم الثقافة الثانية على أن يتواءم رفيقاً مع المحيط الجديد.

ويرى أوللر ـ في مقال رائع ـ أن الذكاء قد يكون ـ فوق كل ذلك ـ مؤسساً على اللغة، «فاللغة قد لا تكون مجرد رابطة حيوية في الجوانب الاجتماعية من النمو العقلي، لكنها قد تكون أساس الذكاء نفسه»(١) وعلى حين لا ينبغي أن تجعل «الكلام» معادلا «للغة» فإن أوللر يرى ـ بناء على دلائل وراثية وعصبية ـ أن هناك علاقة عميقة بين الذكاء والقدرة اللغوية، بل قد يكون بينهما توحد كامل(٢). ولفرضية أوللر انعكاسات مهمة على تعلم اللغة الثانية، إذ إن اللغتين الأولى والثانية يجب أن ترتبط كلتاهما «بالمعنى» في أعمق حدوده. وهكذا فإن تعلم اللغة الثانية يربط الأشكال السطحية للغة بالخبرات «الموقفية»، كما رأينا عند أوزوبيل. وقد تكون قوة هذا الربط عاملاً من عوامل الذكاء.

لا شك أننا نفيد كثيراً من فهمنا لنظريات التعلم التي عرضناها هنا، ومن الطرق المختلفة لفهم ماهية الذكاء، إذ إن هناك جوانب من تعلم اللغة تعتمد على عملية الإشراط، وجوانب أخرى تتطلب عملية معرفية موقفية، وثالثة ترتكن إلى وجود رفاق يتفاعلون بفاعلية ورغبة، ورابعة ترتبط بالبنية العقلية الكلية للفرد، وكل جانب له أهميته، ولكن لا توجد حتى الآن رابطة مطردة تربط كل هذه النظريات تكون فاعلة في جميع سياقات تعلم اللغة الثانية. وكل مدرس ينبغي أن يختار عملية حدسية ما لاستخلاص أفضل نظرية تساعده على إضاءة الطريق في السياق الذي بين يديه، وهذا الحدس يمكن أن نقويه بأن نفهم كل نظرية فهماً متكاملاً من حيث الملاءمة والقوة والضعف.

---

(١) Oller (1981a: 466).

(٢) Oller (1981a: 487)..

فـي قـاعة الدرس
طريقة النحو والترجمة

فيما نقدمه لك من تطبيقات في قاعة الدرس نرجع بك إلى الوراء، إلى «تقليد» في التعليم اللغوي كان موجوداً قبل أن يأتي جوان وبرليتز بمناهجهما الثورية بقرون. وكان هذا التقليد سبباً في ثورتهما عليه. غير أن المؤسسات عادت مرة أخرى إليه، بعد أن خبا الولع بالطريقة المباشرة، هذا التقليد هو ما يعرف الآن بطريقة النحو والترجمة.

من المعروف أنه لم تكن هناك أسس نظرية لتعلم اللغة لقرون طويلة، فقدد كان تعلم لغة «أجنبية» في العالم الغربـي مرادفاً لتعلم اللاتينية أو اليونانية، إذ كان الناس يظنون أن اليونانية ترقى بالعقلية من خلال «رياضة عقلية»، ومن ثم كانوا يتعلمونها وفق ما يعرف بالطريقة الكلاسيكية، وهي تركز على القواعد النحوية، واستظهار المفردات والتصريفات وترجمة النصوص، والتدريبات الكتابية وحين بدأ الناس يتعلمون لغات أخرى في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر طبقوا هذه الطريقة الكلاسيكية. ولم يكن هناك تفكير آنذاك في تعليم الاستعمال الشفهي للغة، إذ لم يكن يظن أساساً أن اللغة تتعلم للاتصال الشفهي، ولكن من أجل «الأستاذية» أو من أجل اكتساب كفاءة في قراءة لغة أجنبية.

وفي القرن التاسع عشر أصبحت الطريقة الكلاسيكية تسمى طريقة النحو والترجمة، إذ لم يكن يوجد ما يميز النحو والترجمة مما كان قائماً في فصول اللغات الأجنبية لعدة قرون، إذ إنها كانت تركز على القواعد النحوية باعتبارها أساساً للترجمة من اللغة الثانية إلى اللغة الأصلية. على أن طريقة النحو والترجمة قاومت بشدة بعض محاولات إصلاح مناهج تعليم اللغات في بداية القرن العشرين، ولا تزال حتى اليوم تمثل منهجاً معيارياً لتعليم اللغة في مؤسسات تربوية. ويحدد بعضهم[(١)] أهم خصائص هذه الطريقة فيما يلي:

١ ـ تُقدم الدروس باللغة الأم، مع استعمال قليل للغة الهدف.
٢ ـ تعلم المفردات في قوائم من كلمات معزولة.

---
(١) Prator and Celce-Murcia (1979: 3).

٣ ـ شروح مستفيضة لمشكلات النحو المعقدة.

٤ ـ يقدم النحو قواعد تنظيم الكلمات ويركز التدريس على صيغ الكلمات وتصريفها.

٥ ـ قراءة نصوص كلاسيكية صعبة في مرحلة مبكرة جداً.

٦ ـ لا يُوجه اهتمام إلى محتوى النصوص، وإنما تعالج باعتبارها تدريبات على التحليل النحوي.

٧ ـ تتكون التدريبات الوحيدة من ترجمة جمل غير مترابطة من اللغة الهدف إلى اللغة الأم.

٨ ـ لا يوجه اهتمام إلى النطق.

ومن الملاحظ أن هذه الطريقة كانت قوية ـ بمعنى ما ـ بين النماذج الأخرى المنافسة. وهي لم تكن تفعل شيئاً لإبراز القدرة الاتصالية عند الطالب، «ويتذكرها آلاف الطلاب بازورار، لأن تعلم لغة أجنبية كان يعني خبرة مملة في حفظ قوائم لا نهاية لها من قواعد النحو والمفردات غير المستعملة، ثم محاولة تقديم ترجمات تامة لنصوص من النثر الأدبي»[١]. على أننا نستطيع أن نفهم ـ بمعنى آخر ـ لِمَ كانت طريقة النحو والترجمة منتشرة. ذلك أنها لم تكن تتطلب إلا مهارات متخصصة قليلة لدى المدرسين، كما كان من اليسير صياغة اختبارات عن قواعد النحو والترجمة يمكن تصحيحها بطريقة موضوعية. وحتى الآن لا يزال كثير من نماذج الاختبارات لا يحاول الدخول إلى القدرات الاتصالية، ومن ثم لا يجد الطلاب دافعية إلى أن يتخطوا الأقيسة النحوية، والتدريبات الاستظهارية والترجمة. لكنها في الوقت نفسه كانت تنجح في دفع الطلاب إلى معرفة «قرائية» في اللغة الثانية ـ على أنها ـ في نهاية الأمر ـ «طريقة بلا نظرية، وليس فيها ما يمكن أن يصلها بنظريات علم اللغة، وعلم النفس، وعلم التربية»[٢]. وأظننا الآن نستطيع أن نفهم «عدم النظرية» في طريقة النحو والترجمة.

---

(١) Richards and Rodgers (1986: 4).

(٢) Ibid: 5.

الفصل الخامس

التنوعات المعرفيّة في تعلّم اللّغة

نظريات التعلم نظريات تعميمية بطبيعتها، إذ تحاول أن تفسر ـ بطريقة كلية ـ كيف يتعلم الناس، وما الخصائص المشتركة في كل أنواع التعلم، فهي إذن لا تهتم بجزئيات السياقات المختلفة للتعلم ولا بالفروق بين الأفراد في الطريقة التي يتعلمون بها الأشياء، ولا بالفروق عند الفرد الواحد. صحيح أننا جميعاً نمتلك اتجاهات إنسانية متوارثة في التعلم، لكن كل فرد منا يعالج مشكلة ما، أو يتعلم مجموعة من الحقائق، أو ينظم ارتباطاً من المشاعر، من منظور فريد. ويعرض هذا الفصل للتنوعات المعرفية في تعلم اللغة الثانية؛ تنوعات في العمليات المشتركة في التعلم البشري كله، وتنوعات في أساليب التعلم التي تختلف بين الأفراد، وتنوعات في الاستراتيجيات التي يستعملها الأفراد حين يعالجون مشكلات خاصة في سياقات خاصة.

العملية، والأسلوب، والاستراتيجية:

قبل أن ننظر في بعض عمليات تعلم اللغة الثانية يحسن أن نفرق بين العملية، والأسلوب، والاستراتيجية، باعتبارها مصطلحات في مجال اكتساب اللغة الثانية. إذ نجد خلطاً بينها جميعاً، فنرى من يصف «النقل» و«التدخل» بأنهما استراتيجيتان[(١)]، ومن يرادف بين «العملية» و«الاستراتيجية»[(٢)]، أو بين «الأساليب» و«الاستراتيجيات».

أما العملية فأكثر هذه المفاهيم عمومية، إذ إن كل البشر يشتركون في عمليات كلية معينة، يشتركون في مستويات أو أنماط معينة من التعلم تماماً كما يحتاجون

(١) Taylor (1975).

(٢) Tarone et al. (1975).

جميعاً إلى الهواء والماء والغذاء ليعيشوا، أي أننا جميعاً نستعمل ـ مثلا ـ أسسا كلية من النقل في عملية التعلم والاسترجاع، فالعملية إذن خصيصة لكل كائن بشري.

وأما الأسلوب فمصطلح يشير إلى الميول والتفضيلات المطردة الثابتة داخل الفرد، والأساليب هي تلك الخصائص العامة للعمل العقلي «والنمط الشخصي أيضاً» التي تنسب إليك باعتبارك فرداً والتي تميزك من أي شخص آخر، فقد تكون مطبوعاً على الرؤية، أو أكثر اتساعاً مع اللبس، أو انعكاسياً أكثر من غيرك، هذه كلها أساليب تحدد نمطاً عاماً في تفكيرك وشعورك.

وأما الاستيراتيجيات فهي الطرق المعينة لتناول مشكلة أو عمل، وهي أنواع الفعل لإنجاز شيء ما، وهي الخطط التي تحكم معلومات معينة وتعالجها، إنها «كخطط المعركة» قد تتنوع من خطة لأخرى، ومن يوم لآخر، ومن سنة لأخرى، أي أن الاستراتيجيات تتنوع داخل الفرد، إذ إن كل فرد فينا يمتلك حشداً هائلاً من الطرق المحتملة لحل مشكلة ما، ثم نختار واحدة ـ أو عدداً منها ـ لمشكلة معينة.

وحين ننتقل إلى دراسة العمليات، والأساليب، والاستراتيجيات علينا أن نتمثل «الطبقات الورقية للبصل»، أو النقاط على خط يتدرج من الخصائص الكلية للتعلم إلى التنوعات داخل الفرد.

أنماط التعلم:

إن أول تصنيف عام داخل عمليات التعلم ظهر على يد عالم النفس التعليمي روبرت جانييه[١] الذي أشار إلى أهمية التعرف إلى عدد من «أنماط التعلم التي يستخدمها كل البشر. وهذه الأنماط تتنوع وفقاً للسياق وللموضوع. لكن تعلم اللغة ـ وهو عمل معقد ـ يحتوي على كل نمط منها، من أبسطها إلى أكثرها تعقيداً وهذه الأنماط كما حددها جانييه ثمانية[٢] :

١ ـ تعلم العلامة: يتعلم الفرد أن ينتج استجابة عامة لعلامة ما، وتلك هي الاستجابة الإشراطية الكلاسيكية عند بافلوف.

(١) Robert Gagné (1965).

(٢) Op. Cit. (1965: 58-59).

٢ ـ تعلم المثير والاستجابة: يكتسب المتعلم استجابة دقيقة لمثير متمايز، وما يتعلمه ارتباط أو عنصر فعال متمايز في مصطلح سكنر، وقد يسمى أحياناً استجابة نفعية.

٣ ـ السلسلة: ما يتعلمه الفرد هنا إنما هو سلسلة من ارتباط أو أكثر بين مثير واستجابة. وقد وصف سكنر شروط مثل هذا التعلم.

٤ ـ الربط الكلامي: وهو تعلم سلسلة كلامية، والحق أن الشروط هنا تشبه شروط السلاسل (الحركية) الأخرى، ولكن حضور اللغة لدى الإنسان يجعل من هذا النمط نوعاً خاصاً؛ إذ إنه قد يختار علاقات ربط داخلية مما يكون قد تعلمه من قبل من اللغة.

٥ ـ التمييز المتعدد: يتعلم الفرد أن ينتج عدداً من الاستجابات المختلفة لكثير من المثيرات المختلفة التي قد تتشابه من حيث المظهر الفيزيقي، ومع أن تعلم الربط بين مثير واستجابة عملية بسيطة، فإن الروابط مجتمعة يتدخل كل منها في الآخر...

٦ ـ تعلم المفهوم: يكتسب المتعلم القدرة على إنتاج استجابة مشتركة لطبقة من المثيرات، حتى لو كانت عناصر هذه الطبقة مختلفة فيما بينها اختلافاً كبيراً، لكن المتعلم يستطيع أن ينتج استجابة تميز طبقة كاملة من الأشياء والأحداث.

٧ ـ تعلم المبدأ: والمبدأ ـ في أبسط تعريفاته ـ سلسلة من مفهومين أو أكثر ووظيفته تنظيم السلوك والخبرة، وهو ـ في اصطلاح أوزوبيل ـ مصنف إدماجي أي حزمة من المفهومات المرتبطة.

٨ ـ حل المشكلة: وهو نوع من التعلم يشار إليه في الأغلب «بالتفكير» وهو يعني أن المفاهيم والمبادىء المكتسبة من قبل تترابط في تركيز واع على مجموعة من الأحداث الملبسة أو المشكلة.

ومن الواضح من هذا التعريف الخاطف أن بعض هذه الأنماط ـ دون بعضها الآخر ـ يجد تفسيراً أوضح في نظريات معينة، فالأنماط الخمسة الأولى مثلاً تنتمي

إلى الإطار السلوكي على حين تلائم الثلاثة الأخرى نظريات أوزوبيل أو روجروز. وحيث إن الأنماط الثمانية كلها ملائمة لتعلم اللغة الثانية فمن الأفضل أن نطبق تلك التي ترتبط بالمنهج السلوكي على جوانب المستويات الدنيا من تعلم اللغة، ونطبق تلك التي تصدر عن منهج معرفي على المستويات العليا من التعلم.

على أنه من الأفضل أن نصنف عملية تعلم اللغة الثانية في حدود معرفية في ضوء أنماط التعلم الثمانية، فتعلم العلامة يحدث في العملية اللغوية الكلية حيث ينتج الناس استجابة ما للغة (استجابة عاطفية ومعرفية وكلامية أو غير كلامية)، ونجد تعلم المثير والاستجابة واضحاً في اكتساب النظام الصوتي للغة الأجنبية، حيث يسعى المتعلم ـ من خلال الإشراط والتجربة والخطأ ـ أن يقترب شيئاً فشيئاً من النطق الأصلي، وتُكتسب المواد المعجمية البسيطة بارتباطات المثير والاستجابة، وتتضح السلسلة في اكتساب التعاقبات الفونولوجية والأنماط النحوية، وإن كان لا ينبغي أن نظن أن السلاسل الكلامية أفقية بالضرورة بل إن الجملة بنية هرمية كما أظهر اللغويون التوليديون. أما النمط الرابع فيتضمن تمييز جانبيه بين السلاسل الكلامية وغير الكلامية، ولا ينفصل ذلك عن تعلم اللغة بطبيعة الحال، وأما التمييز المتعدد فهو ضروري لتعلم اللغة الثانية حيث يكون للكلمة معان متعددة أو حيث تصاغ قاعدة في اللغة الأم لتلائم اللغة الثانية، ويتضمن تعلم المفهوم أن اللغة والمعرفة لا ينفصمان، وأن القواعد نفسها ـ قواعد النحو أو قواعد الحوار ـ مفهومات لغوية يجب أن تكتسب. وما تَعَلُّم المبدأ إلا توسيعٌ لتعلُّم المفهوم بحيث يمتد إلى صياغة نظام لغوي لا تنعزل فيه القواعد في ذاكرة استظهارية بل تندمج في نظام كلي وأما حل المشكلة فهو واضح في تعلُّم اللغة الثانية، إذ يواجه المتعلم دائماً مجموعة من الأحداث المشكلة التي تحتاج إلى حل، كل جزء منها قد يكون صعباً صعوبة مشكلات الجبر أو المشكلات العقلية الأخرى، وتتضمن حلول المشكلات التفاعل الإبداعي بين الأنماط الثمانية حيث يزن المتعلم معلوماته السابقة وينخلها نخلاً حتى يستطيع أن يحدد معنى كلمة، أو أن يفسر عبارة أو قاعدة تحكم طبقة من العناصر اللغوية أو أن يقرر استجابة حوارية ملائمة.

وليس من العسير إذن أن نرى أهمية الأنماط المتنوعة في تعلم اللغة الثانية

وقد اعتاد المدرسون والباحثون أن يطرحوا جانباً نظريات تعلم معينة باعتبارها غير ملائمة أو غير نافعة، وذلك إذ يتصورون خطأ أن تعلم اللغة يتكون من نمط واحد من التعلم، فيقول بعضهم «إن اللغةَ تعلُّمُ المفهوم» ويقول آخرون «إن اللغة عملية إشراط»، وهؤلاء وأولئك مصيبون في جانب واحد، لكنهم جميعاً مخطئون، إذ يظنون أن اللغة يمكن أن تُصنف هذا التصنيف المبسط، وعلى ذلك فإن مناهج اللغة يجب أن تكون قوية، متماسكة، حيث يُعَلَّم جانب من اللغة في وقت معين مع الانتباه الدائم إلى ترابط كل مستويات تعلم اللغة.

النقل، والتدخل، وإفراط التعميم:

يتناول الإنسان أية مشكلة جديدة بما يمتلكه من بنية معرفية موجودة، فيحاول من خلال الاستبصار، والتفكير المنطقي، والأشكال المختلفة لاختبار الفرضيات أن يستدعي كل الخبرات السابقة وكل البنى المعرفية التي يمتلكها من أجل الوصول إلى حل. وترد في هذا المجال ثلاثة مصطلحات تحتاج إلى التحليل: النقل والتدخل، وإفراط التعميم، وقد يعدها بعضهم أحياناً عمليات منفصلة، لكنها يجب أن تُفهم باعتبارها تحققات متنوعة لمبدأ واحد من التعلم، وهو تفاعل مادة التعلم السابقة مع المادة الجديدة. والحق أن الكائن البشري ـ منذ بداية حياته ـ يقيم بنية من المعرفة بتراكم الخبرات، وبتخزين جوانب هذا الخبرات في الذاكرة، ولننظر الآن في هذه المصطلحات الشائعة.

والنقل مصطلح عام يصف نقل أداء سابق أو معرفة سابقة إلى تعلم لاحق، ويكون النقل إيجابياً حين تفيد المعرفة السابقة عمل التعلم، أي حين ينطبق العنصر السابق على الموضوع الحالي، ويكون النقل سلبياً حين يُفْسِدُ الأداء السابق الأداءَ في عمل ثان، وقد يشار إلى النقل السلبي «بالتدخل» أي حيث تتدخل مادة سابقة في مادة لاحقة بأن تنقل إليها أو ترتبط بها ربطاً خاطئاً.

ومن الشائع في تعليم اللغة الثانية التأكيد على دور التدخل، أي تدخل مؤثرات اللغة الأم على اللغة الثانية، فليس مستغرباً إذن إبراز هذا المصطلح. إذ إن تدخل اللغة الأم هو المصدر الأظهر للأخطاء بين متعلمي اللغة الثانية، حتى إن بعضهم جعل تعلم اللغة الأجنبية يتضمن التخلص من مؤثرات اللغة الأم. ومن

الواضح ـ من نظريات التعلم ـ أن الشخص يستعمل خبرته السابقة في اللغة كي يتيسر له تعلم اللغة الثانية. ولا شك أن اللغة الأم هي مجموعة من الخبرات السابقة. وحين تنقل اللغة الأم نقلاً سلبياً نقول إن التدخل قد حدث، وذلك مثل الجملة الإنجليزية التالية يقولها ناطق بالفرنسية:

I am in New York since January.

إذ هي نقل منطقي للجملة الفرنسية:

Je suis a New York depuis Janvier.

حيث نقل صيغة الفعل الفرنسي نقلاً سلبياً إلى الإنجليزية، أي أن الفرنسية تدخلت في إنتاج الشخص للصيغة الإنجليزية(١).

على أنه من المهم أن نتذكر أن اللغة الأم لطالب يتعلم لغة ثانية تُنقل بطريقة إيجابية في الأغلب، حيث يفيد الطالب من التأثيرات الميسِّرة في لغته الأصلية؛ ففي الجملة السابقة نجد نقلاً إيجابياً من الفرنسية إلى الإنجليزية حيث نجد تناظراً في نظام الكلمات، وفي الاسم، وفي حرف الجر، لكننا في الأغلب نغمض أعيننا عن المؤثرات الميسِّرة ونركز على تحليل الأخطاء بالالتفات الزائد إلى مؤثرات التدخل من اللغة الأولى.

وفيما كُتب عن اكتساب اللغة الثانية نجد مصطلح «التدخل» شائعاً شيوع «إفراط التعميم» الذي هو ـ بطبيعة الحال فرع عن «التعميم». والتعميم استراتيجية مهمة وسائدة في التعلم البشري. إذ إنه يعني استنباط أو صياغة قانون أو قاعدة أو نتيجة من ملاحظة أمثلة خاصة. ويمكن أن نفسر التعميم في مفهوم أوزوبيل عن التعلم الموقفي الذي هو ـ في الحقيقة ـ تعميم، حيث تُصنف العناصر إدماجياً (أي تُعَمَّم) تحت فصائل أعلى من أجل الاسترجاع الموقفي. والحق أن التعلم البشري ـ في معظمه ـ يتضمن التعميم، بل إن تعلم المفهومات في الطفولة المبكرة عملية تعميم، فالطفل الذي يرى أنواعاً كثيرة من الحيوانات يكتسب مفهوماً «تعميمياً» عن

---

(١)يقتضي الظرف since (منذ) استخدام صيغة المضارع التام في الإنجليزية لكن مقابله في الفرنسية depuis (منذ) يقتضي صيغة المضارع البسيط وهكذا انتقلت «suis» الفرنسية إلى «am» الإنجليزية وحقها أن تكون have been (م).

«الحيوان»، وهذا الطفل نفسه في مراحل قبل ذلك قد يلجأ إلى إفراط التعميم حين يرى الكلاب ويألفها، فإذا رأى حصاناً لأول مرة وضعه تحت مفهوم «كلب» وقد يفعل ذلك مع عدد آخر من الحيوانات إلى أن يتعلم الخصائص العامة للفصيلة العليا «الحيوان».

ويشار دائماً إلى إفراط التعميم في اكتساب اللغة الثانية بأنها شائعة شيوعاً كبيراً حيث يعمم الطالب قاعدة ما أو عنصراً ما وراء حدوده الطبيعية ـ بصرف النظر عما في لغته الأم. ولقد لاحظنا من قبل أن الأطفال الإنجليز يفرطون في تعميم قاعدة الفعل الماضي الذي ينتهي بـ ed مثل opened و Walked فيطبقونها على كل الأفعال الماضية، فيقولون Flied و goed حتى يدركوا أن ثمة أفعالاً لها قواعد خاصة[1] . وكذلك يفعل الطلاب الذين يدرسون لغة ثانية فيصنعون الصنيع نفسه في الأفعال الماضية في الإنجليزية. ومن أمثلة ذلك أيضاً في تعلم الإنجليزية لغة ثانية إفراط التعميم في إدخال الفعل المساعد do في النفي فيقولون He does not can study. وهكذا الأمثلة كثيرة، وقد ثبت أن مثل هذه التعميمات تصدر عن طلاب لغاتهم الأصلية مختلفة.

ولقد يعتقد كثيرون أن اكتساب اللغة الثانية يتضمن عمليتين فقط هما التدخل وإفراط التعميم، وهذا خطأ، لأن التدخل وإفراط التعميم أولاً عنصران سلبيان يقابلان النقل والتعميم وهما عنصران ميسِّران، ولأنها جميعها ـ ثانياً ـ تمثل عناصر أساسية مترابطة في التعلم البشري كله تنطبق على اكتساب اللغة الثانية. فتدخل اللغة الأولى في اللغة الثانية هو شكل من أشكال التعميم يجعل من خبرات اللغة الأولى بديهية يطبقها بطريقة خاطئة، وأما إفراط التعميم فهو أيضاً تطبيق خاطىء ـ أي نقل سلبي ـ لمادة تعلمها الشخص من اللغة الثانية على مادة تالية من هذه اللغة، فكل تعميم يتضمن نقلاً، وكل نقل يتضمن تعميماً.

الفهم الاستقرائي والاستنباطي:

الاستقراء والاستنباط وجهان أساسيان لعملية التعميم، في الطريقة الأولى

---

(١)هذا ما يفعله الأطفال العرب حين يفرطون في تعميم لاحقة التأنيث فيقولون (أحمرة ـ أصفرة) كما يقولون (طويلة ـ قصيرة) حتى يدركوا أن تأنيث بعض الصفات له نظام خاص.

يختزن الإنسان عدداً من الأمثلة المعينة ثم يستخلص منها قانوناً عاماً أو قاعدة عامة أو نتيجة عامة تحكم هذه الأمثلة، أما الاستنباط فينطلق من التعميم إلى الأمثلة المعينة، حيث تستنبط حقائق معينة من مبدأ عام. ويبدو أن تعلم اللغة الثانية في «الحقل» (أي تعلماً طبيعياً في البيئة دون معلِّم) يتضمن قدراً كبيراً من العملية الاستقرائية تماماً كتعلم اللغة الأولى، حيث يستخلص الشخص قواعد ومعاني معينة من كل المادة التي حولهم.

أما التعلم داخل قاعة الدرس فيعتمد على الطريقة الاستنباطية أكثر مما ينبغي، وتؤكد معظم الطرق التقليدية، وبخاصة طريقة النحو والترجمة، على الاستنباط، ولا نشك أننا نحتاج أحياناً أن ننطلق من قاعدة عامة إلى الأمثلة لكن تعلم اللغة في إطارها الاتصالي يدل على أفضلية التناول الاستقرائي. ومهما يكن من أمر فإن كلتا الطريقتين مفيدتان، يتوقف ذلك على أهداف تعليم اللغة وسياقاته.

وقد ظهرت نتائج طريفة من بحث أجراه أحدهم[(١)] ـ في إطار ثنائية الاستقراء/ والاستنباط ـ على طفل يتعلم لغته الأولى، إذ نميل ـ في الأغلب ـ إلى أن النحو اللغوي للطفل يتحرك من الأجزاء إلى الكل، أي أن الأطفال يتعلمون الأصوات أولاً، ثم الكلمات، ثم الجمل، وهكذا. . . ، لكن هذا الطفل أظهر عدداً من الخصائص الكلية «الجشطلت»، أي أنه يدرك الكلمات الخاصة التي تكوّن الجمل. وقد ذكر الباحث عدداً آخر من شواهد (الجشطلت) عند الأطفال وخلص إلى أن «متعلمي الجمل» (في مقابل متعلمي الكلمات) هم أكثر شيوعاً مما كان يظن الباحثون.

ولهذا الاتجاه انعكاسات مفيدة على تعليم اللغة الثانية في أننا ينبغي أن نهتم بإنتاج الطلاب لنماذج التنغيم الكلية التي تحفل بالمعنى، وقد أكد ونج[(٢)] ذلك في تناوله تعليم الإنتاج الشفوي الاتصالي.

الأساليب المعرفية:

هبك سافرت إلى بلد خارجي لا تعرف لغته قراءة ولا كتابة، وحين هبطت

(١) Peters (1981).

(٢) Wang (1986).

في المطار لم تجد أحداً يستقبلك، ثم ـ لكي نعقد المشكلة ـ، فقدت أمتعتك وليس ثمة أحد في المطار يتكلم لغة تعرفها، فماذا أنت فاعل؟ من الواضح أنه لا يوجد حل واحد لهذه المشكلة المعقدة، على أن حلك سوف يتوقف ـ إلى درجة كبيرة ـ على أساليبك المعرفية، فإذا كنت معتدلاً تجاه اللبس فإنك لن تسقط في الإحباط لهذه الظروف السيئة، وإذا كنت انعكاسياً فإنك سوف تتحلى بالصبر دون أن تتعجل الوصول إلى نتيجة، وإذا كنت تتسم بالتركيز الجزئي فإنك سوف تركز على العناصر الضرورية المتصلة بالموقف دون أن تسمح للتفاصيل المحيطة الأخرى أن تشتت تفكيرك.

إن الطريقة التي نتعلم بها الأشياء بصفة عامة أو التي نقتحم بها مشكلة ما بصفة خاصة، تتوقف على الرابطة التي تربط بين الشخصية والمعرفة، وتسمى هذه الرابطة «الأسلوب المعرفي»، ودراسة الأسلوب المعرفي تبرز لنا متغيرات مهمة جداً خاصة في تعلم اللغة الثانية، ومثل هذه الأساليب يسهم إسهاماً قوياً في بناء نظرية موحدة لاكتساب اللغة الثانية.

ويعرف أوزوبيل(1) الأسلوب المعرفي بأنه «الاختلافات الفردية الثابتة والمطردة في التنظيم المعرفي وفي العمل المعرفي. ويشير المصطلح إلى الاختلافات الفردية في الأسس العامة للتنظيم المعرفي... وإلى الميول المطردة المقصورة ذهنياً التي لا تعكس العمل المعرفي البشري في عمومه». وليس من اليسير أن نثبت أن الأسلوب المعرفي مسألة معرفية صرفة، ذلك أنها ـ في الواقع ـ وسط بين العاطفة والمعرفة، فالأسلوب المعرفي الانعكاسي ـ مثلاً ـ ينتج عن شخصية انعكاسية أو عن مزاج انعكاسي، والأسلوب المعرفي المتوفز يصدر عن حالة عاطفية متوفزة. فالأساليب المعرفية عند الناس إذن تحددها طريقة تمثلهم لبيئتهم الكلية، وحيث إن عملية التمثل ليست معرفية خالصة فإننا نجد أن المجالات الوجدانية والفيزيقية والمعرفية تنبثق في أسلوب معرفي. ولقد يزعم بعض أن الأساليب المعرفية ميول مستقرة عند الكبار. هذه مسألة فيها نظر؛ إذ يبدو أن الأفراد يظهرون ميولاً عامة تجاه أسلوب أو آخر، لكن السياقات المختلفة تبعث أساليب مختلفة عند الأفراد. ولقد يكون الشخص «الذكي» أو (المتفوق) هو الذي

(1) Ausubel (1968: 170).

يتسم «بثنائية المعرفة»، أي يستطيع أن يراوح بين طرفين في مجال الأسلوب المعرفي.

ولو أني حاولت أن أعدد كل الأساليب المعرفية التي حددها علماء النفس والتربية لقدمت قائمة طويلة، فقد حدد أوزوبيل[1] ثمانية عشر أسلوباً مختلفاً، وحدد هل[2] تسعة وعشرين عاملاً مختلفاً تكون «خريطة» الأسلوب المعرفي لدى المتعلم، وهي تحتوي على كل ما يمكن تخيله من العوامل الحسية، والاتصالية، والثقافية، والوجدانية والمعرفية، والعقلية. وقد درس هارنت وبراون[3] عدداً من الأساليب المعرفية التي تتصل بتعلم اللغة الثانية على وجه التخصيص. ومهما يكن من أمر فإن عدداً قليلاً من الأساليب المعرفية هو الذي لفت انتباه الباحثين في اللغة الثانية في السنوات الأخيرة وهذه الأساليب هي التي نعرض لها فيما يلي:

التركيز الجزئي:

لعلك تذكر ذلك الكتاب الملون الذي كنت تنكب عليه وأنت طفل، وفيه صورة لغابة ذات أشجار وأزهار، مكتوب تحتها: «اكتشف القردة المختفية في الأشجار»، وحين كنت تدقق النظر تأخذ في تحديد أماكن القردة، بعضها مقلوب، وبعضها في جانب الصورة، وبعضها أعلاها، وبعضها أسفلها، عشرة قرود أو أكثر تخفَّت في خطوط كانت تبدو للنظرة الأولى كأنها أوراق وأشجار. إن القدرة على تحديد القردة المختفية تتوقف على أسلوب التركيز الجزئي، أي قدرتك على أن تدرك عنصراً خاصاً متصلاً بالموضوع في «حقل» من عناصر تصرف انتباهك. و «الحقل» ـ في إطار علم النفس العام ـ يمكن أن يكون إدراكياً، ويمكن أن يكون مجرداً إذا كان مجموعة من الأفكار والمشاعر، أما التركيز الكلي فهو الميل أن تكون «معتمداً» على الحقل الكلي حتى إنك لا تدرك الأجزاء المتضمنة فيه في يسر، رغم أنك تدرك الحقل كله إدراكاً واضحاً باعتباره كلاً موحداً.

ولا شك أن لكليهما خصائص سالبة وأخرى إيجابية. أما أسلوب التركيز الجزئي فيمكِّنك أن تميز الأجزاء من كل، وأن تركز على شيء ما (كقراءة كتاب في

(١) Ausubel (1968: 171).

(٢) Hill (1972).

(٣) Harnett (1985), Brown, H.D. (1973).

محطة للسكة الحديد) وأن تحلل متغيرات منفصلة دون أن تفسد عليك ذلك متغيراتٌ مجاورة. على أن المغالاة في التركيز الجزئي قد يكون ارتداديا: أي أن «قناة الرؤية» المعرفية ترغمك أن ترى الأجزاء فقط دون أن ترى علاقاتها بالكل. ومن هذا نرى أن أسلوب التركيز الكلي له تأثيرات إيجابية، إذ ندرك الصورة الكلية والمنظر الأكبر، والتمثل العام لمشكلة أو فكرة أو حدث. ومن الواضح إذن أننا نحتاج إلى نصيب من هذا ونصيب من ذاك لمواجهة المشكلات المعرفية والوجدانية.

وتُظهر الدراسات عن التركيز الكلي والتركيز الجزئي أن ينطبع الشخص بواحد منها، وأن الميل إلى أحدها ميل مستقر نسبياً، وأن التركيز الجزئي يزداد كلما نما الطفل وتقدم إلى الرشد، كما ظهر أن الذكور ـ وفي الثقافة الغربية ـ أكثر ميلاً إلى التركيز الجزئي، وأن التركيز الجزئي يرتبط بواحد من العوامل الرئيسية الثلاثة التي تستعمل في تحديد الذكاء (وهو العامل التحليلي)، ولا يرتبط بالعاملين الآخرين (الفهم اللغوي، وتركيز الاهتمام) وقد أثبتت دراسات الثقافات أن درجة النمو في أسلوب كلما نضج الطفل تتوقف على نمط المجتمع والبيت الذي ينشأ فيه الطفل. فالمجتمعات الريفية والسلطوية التي تتمتع بجو اجتماعي شامل والتي تمارس قواعد صارمة في التربية، يسود فيها التركيز الكلي. أما المجتمع الديمقراطي الصناعي، المتنافس الذي يطبق أنماطاً أكثر تحرراً في التربية فإنه يفضي إلى أشخاص يتمتعون بالتركيز الجزئي.

والأشخاص الذين لديهم تركيز جزئي يميلون أن يكونوا أكثر تركيزاً جزئياً، ولهم قدرة تنافسية، ويثقون بأنفسهم. أما الآخرون فعندهم حس اجتماعي، ويلتمسون ذواتهم لدى الآخرين، وهم أكثر تعاطفاً، وأكثر إدراكاً لمشاعر الآخرين وأفكارهم.

كيف يتصل هذا كله بتعلم اللغة الثانية؟ هناك نظريتان، أما النظرية الأولى فترى أن التركيز الجزئي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتعلم اللغة في قاعة الدرس، حيث التحليل، والاهتمام بالتفاصيل، وكثرة التدريبات، وأوجه النشاط المركزة الأخرى. وقد أثبتت البحوث الأخيرة صحة هذا الافتراض، فقد ظهر من دراسة عن طلاب

ناطقين بالإنجليزية ـ في الصف الثامن والعاشر والثاني عشر ـ يتعلمون الفرنسية في تورنتو ظهر أن التركيز الجزئي يرتبط ارتباطاً إيجابياً بالنجاح اللغوي في قاعة الدرس[١] . كما وجدت دراسات أخرى أدلة قوية على وجود هذا الارتباط بين الكبار[٢] . وتأكد ذلك أيضاً بتطبيق أنواع مختلفة من الاختبارات التحليلية، واختبارات الورق والقلم والمقابلة الشفهية[٣] . كما ثبت ـ أخيراً ـ أن الطلاب الذين يتسمون بالتركيز الجزئي يتفوقون في الدروس الاستنباطية على حين يتفوق الآخرون في الدروس الاستقرائية[٤] .

أما النظرية الثانية فإنها تدفعنا إلى استنتاج أن التركيز الكلي يفضي بأصحابه بما لديهم من تعاطف، وانتشار اجتماعي، وإدراك للآخرين ـ أن ينجحوا في تعلم الجوانب الاتصالية في اللغة الثانية، ونحن لا ننكر صحة ذلك، لكننا لا نملك حتى الآن أدلة كافية عليه، والسبب الرئيسي في قلة الأدلة عدم وجود اختبار صادق لعدم وجود التركيز الجزئي، ذلك أن الاختبارات المعيارية للتركيز الجزئي تطلب من الأشخاص أن يميزوا أشكالا هندسية صغيرة متضمنة في أشكال هندسية أكبر، فتدل الدرجة العالية في الاختبار على التركيز الجزئي، لكن الدرجة المنخفضة لا تدل بالضرورة على التركيز الكلي. وهكذا لا نملك وسيلة معيارية نقيس بها التركيز الكلي، أي أن الفرضية الثانية تبقى غير قابلة للاختبار.

وقد يبدو أن هناك تناقضاً حين نقول إن كل أسلوب مساو في الأهمية للأسلوب الآخر، والحق أنه لا تناقض لأن كلا منهما يتصل بنوع مختلف من التعلم، فأحدهما يتصل بتعلم الاتصال الطبيعي وجهاً لوجه، وهو اتصال يندر أن يوجد في قاعة الدرس. أما الثاني فيتصل بالتعلم داخل قاعة الدرس بما فيه من تدريبات وتمرينات واختبارات. وهكذا فإن ذلك التعلم «الطبيعي» للغة في «الحقل» ـ بعيداً عن قيود قاعة الدرس ـ هو الذي يتطلب أسلوب التركيز الكلي، على حين يتطلب التعلم داخل قاعة الدرس أسلوب التركيز الجزئي.

(١) Naiman et, al. (1978).

(٢) Hansen and Stansfield (1981), Stansfield and Hansen (1983).

(٣) Roberts (1984).

(٤) Abraham (1985).

وثمة أبحاث تؤيد هذا الذي انتهينا إليه، إذ اتضح أن التعاطف يرتبط باكتساب اللغة، وهي نتيجة معقولة تدعمها الأدلة المشاهدة. كما دلت أبحاث رائدة أخرى على أن التركيز الجزئي لا يلائم المقابلات الشفهية الحميمة، وهكذا فإن فكرة التركيز الكلي والتركيز الجزئي تقدم بنية واحدة بين تعلم اللغة الثانية في «قاعة الدرس» (أي تحت إشراف معلم) وتعلمها تعلما «طبيعياً» (دون إشراف).

وقد تنفع أيضاً فكرة التركيز الكلي والتركيز الجزئي أداة جيدة للتفريق بين الطفل والراشد في اكتساب اللغة، أما الطفل فيمتاز على الراشد في أسلوبه المعرفي، ذلك أن الراشد يستعمل «المتابعة»، و «التعلم» استراتيجية «لاكتساب اللغة» (وهي الانتباه الواعي للأشكال) أما الطفل فيستعمل استراتيجيات «الاكتساب»، أي (الانتباه الباطني للوظائف)[١] . وهذا التفريق بين التعلم والاكتساب يمكن أن يشرح إذن في ضوء ثنائية التريكز الكلي والتركيز الجزئي.

ويعد الباحثون النفسيون فكرة التركيز الكلي والتركيز الجزئي بنية يصير بها الشخص مستقراً نسبياً، وليس عند هؤلاء ـ لسوء الحظ ـ مجال لاحتمال أن يكون هذا التركيز متغيراً، على أننا نظن أن هذا التركيز متغير عند الشخص الواحد بناء على المنطق وعلى الشواهد الملاحظة، إذ يستطيع المتعلم الفرد أن ينوع استعماله في التركيز الجزئي والتركيز الكلي، وفقاً لسياق التعلم. فإذا كان هناك عمل يتطلب هذا النوع، استهله، وإذا اقتصى ذلك النوع لجأ إليه. والحق أن بعض الأشخاص يتمتعون بدرجة عالية في كلا الأسلوبين، وهذا التنوع ليس فريداً بين البنى النفسية الأخرى، إذ يمكن أن يكون الشخص منبسطاً في وقت، ومنطوياً في وقت آخر، ومن ثم لا ينبغي أن نفترض أن المتعلمين إما من هذا الأسلوب وإما من ذاك، فالأغلب أن الأشخاص لهم ميول عامة، ثم يمارسون أسلوباً ملائماً في سياقات معينة، وعلى المعلم أن يفهم الأساليب التي يفضلها كل طالب وأن يغرس فيه بذور المرونة.

عمل الجانب الأيمن والجانب الأيسر من المخ:

ذكرنا في الفصل الثالث أن سيطرة الجانب الأيسر أو الأيمن من المخ قضية

---

(١) Krashen (1977).

مهمة في تطوير نظرية عن اكتساب اللغة الثانية، وحين ينمو الطفل تتخصص وظائف متعددة في هذا الجانب أو ذاك، ولعلك تذكر أن الجانب الأيسر يرتبط بالمعالجة المنطقية، والتحليلية، والرياضية، أما الأيسر فيدرك الصور المرئية المسموعة، فهو أكثر كفاءة في المعالجة التكاملية والعاطفية. وقد قدم تورانس[1] القائمة التالية لخصائص كل جانب.

الجانب الأيمن	الجانب الأيسر
حدسي	عقلي
يتذكر الوجوه	يتذكر الأسماء
يستجيب للتوجيهات المصورة أو الرمزية	يستجيب للتوجيهات الكلامية وللشروح
يجرب بطريقة عشوائية، وأقل قيوداً	يجرب بطريقة نسقية، مع التحكم
أحكامه ذاتية	أحكامه موضوعية
منطلق وتلقائي	مخطط منسق
يفضل المعلومات غير المؤكدة، المراوغة	يفضل المعلومات الثابتة المؤكدة
يعتمد على الصور في التفكير وفي التذكر	يعتمد على اللغة في التفكير وفي التذكر
قارىء مركب	قارىء محلل
يفضل الرسم والتعامل مع الأشياء	يفضل الكلام والكتابة
يفضل الأسئلة المفتوحة	يفضل اختبارات الاختيار من متعدد
أكثر حرية مع المشاعر	يتحكم في المشاعر
يجيد تفسير لغة الجسم	لا يجيد تفسير لغة الجسم
يستعمل الاستعارة كثيراً	يستعمل الاستعارة نادراً
يفضل الحل الحدسي للمشكلات	يفضل الحل المنطقي للمشكلات

وعلى حين نستطيع أن نذكر اختلافات كثيرة بين خصائص كل من الجانبين فمن المهم أن نتذكر أنهما يعملان معا بوصفهما «فريقاً»، إذ إن الرسائل ترد وتصدر عن طريق الألياف العصبية التي تصل الجانبين حتى إنهما يشتركان في معظم النشاط العصبي للمخ، وحل المشكلات في أغلب الأمر يتطلب قدرات الجانبين، وأفضل

(١) Torrance (1980).

الحلول هي تلك التي يسهم فيها الجانبان معاً. ولعلك تذكر تحذير سكوفل[1] من أن الاختلافات بين الجانب الأيمن والأيسر من المخ تبعث على الاهتمام ما يفوق آمال البحث في الوقت الحاضر.

ويعد فاعلية الجانب الأيمن أو الأيسر أسلوباً معرفياً من حيث ثبت أن عملهما يختلف بين الأفراد وبين الثقافات، وقد بدأت بعض المعلومات تتجمع عن العلاقة بين عمل الجانب الأيمن والأيسر وتعلم اللغة الثانية، وقد أثبت باحثون[2] ما يؤكد أن متعلمي اللغة الثانية من أصحاب الجانب الأيسر يفضلون الأسلوب الاستنباطي في التعليم، على حين يفضل الآخرون أسلوباً استقرائياً في قاعة الدرس. وقد خلص باحث آخر[3] إلى أن أصحاب الجانب الأيسر يتفوقون في إنتاج الكلمات المنفصلة، وفي تجميع العناصر الخاصة في اللغة، وينفذون تعاقبات من العمليات، ويتناولون التجريد، والتصنيف وإعادة التنظيم. أما أصحاب الجانب الأيمن فيتفوقون في الصور الكلية، وفي التعميمات وفي الاستعارات وفي الاستجابات العاطفية والتعبيرات الفنية.

ولقد تسأل كيف يختلف عمل الجانب الأيمن والجانب الأيسر من المخ عن مسألة التركيز الكلي والتركيز الجزئي، ليست هناك بحوث حقيقية في ربط هذين العاملين، لكن الملاحظات الحدسية عن المتعلمين ونتائج بعض الدراسات تدل على أسلوبين، والنتائج التي ظهرت في موضوع التركيز الكلي والجزئي تنطبق على عمل الجانب الأيسر والأيمن من المخ.

التسامح تجاه اللبس:

ويختص أسلوب معرفي ثالث بالدرجة التي تتسامح فيها تجاه الأفكار والقضايا التي تعارض نظام اعتقادك أو بنيتك الخاصة في المعرفة، فبعض الناس لهم، «عقل متفتح» يتقبلون المذاهب والأحداث والحقائق التي تعارض آراءهم الخاصة، وهم يقبلون الآراء المناقضة، بل يتمثلون أحياناً. وآخرون لهم «عقول مغلقة»، متصلبون، يرفضون العناصر التي تعارض أو لا تتجانس مع ما لديهم،

---

(١) Scovel (1982).

(٢) Krashen, Seliger and Harnett (1974).

(٣) Stevick (1982).

وهم يودون أن توضع كل قضية في مكانها المقبول من نظامهم المعرفي، فإذا لم يحدث ذلك رفضوها.

ولكل واحد من الأسلوبين أيضاً مزاياه وعيوبه، فالشخص الذي يتمتع بتسامح تجاه الغموض يكون حرا في ممارسة عدد من الاحتمالات الإبداعية والتجريدية، ولا يربكه اللبس أو عدم اليقين، ونحن نواجه في تعلم اللغة الثانية قدراً كبيراً من المعلومات المتناقضة؛ كلمات تختلف عما في اللغة الأم، وقواعد تختلف كذلك ولا تطرد داخلياً بسبب «استثناءات» معينة، ثم نظام ثقافي كامل بعيد عن الثقافة الأصلية. ويقتضي التعلم الناجح للغة التسامح تجاه ألوان اللبس هذه ولو مؤقتاً إلى أن تجد مخرجاً إلى الحل. على أن المبالغة في التسامح يمكن أن تكون عاملاً سلبياً، إذ يصبح الإنسان «مذبذباً» في قبوله كل ما يقابله دون أن يصنف الحقائق الضرورية تصنيفاً إدماجياً في بنيته المعرفية. ومثل هذا التسامح المفرط يمنع التصنيف الموقفي للأفكار، ومن هنا قد لا تغرس القواعد اللغوية ـ مثلا ـ غرساً متكاملاً في النظام الكلي، بل تنحدر إلى التعلم الاستظهاري في مجموعات غير موقفية.

وكذلك عدم التسامح تجاه اللبس له مزاياه وعيوبه، إذ يتيح قدر منه للإنسان أن يقي نفسه من هذا التذبذب الذي أشرنا إليه، وأن يغلق الطرق التي لا أمل فيها، وأن يرفض المادة المناقضة، وأن يتعامل مع واقع النظام الذي بناه لنفسه. لكن عدم التسامح قد يغلق عقل الإنسان خاصة إذا كان في اللبس تهديد ما، وتكون النتيجة عقلاً متصلباً ضيقاً غير مبدع، وهذا يضر تعلم اللغة الثانية.

وليس بين أيدينا إلا قليل من البحوث عن هذا الأسلوب في تعلم اللغة الثانية. حيث تبين أن التسامح تجاه اللبس أحد عاملين مهمين في التنبؤ بالنجاح في تعلم اللغة الثانية[١].

التأمليـة والاندفاعيـة:

من الشائع أن نبدي ميلاً تأملياً أحياناف ومسلاً اندفاعياً أحياناً أخرى، وقد سعت بعض الدراسات النفسية إلى تحديد المدى الذي يبلغه الإنسان ـ في المجال المعرفي ـ كي يعطي تخميناً سريعاً مقامراً (اندفاعياً) في إجابته عن مشكلة ما، أو أن

(١) Naiman et al. (1975), Chapelle (1983), chapelle and Roberts (1986).

يتخذ قراراً بطيئاً محسوباً (تأملياً) ويشير أونج[1] إلى أسلوبين يرتبطان ببعدي التأملية والاندفاعية هما: الأسلوب النسقي، والأسلوب الحدسي، فالأسلوب الحدسي يجعل صاحبه يقدم على عدد من المغامرات المختلفة قد تتابع قبل أن يصل إلى حل. أما أصحاب الأسلوب النسقي فهم يزنون كل الاعتبارات في المشكلة، ويعالجون كل الثقوب، ثم يقدمون الحل بعد تأمل مكثف.

ولا شك أن لهذا الأسلوب انعكاسات كثيرة على اكتساب اللغة، فقد وجد أن الأطفال أصحاب الميل التأملي تصدر عنهم أخطاء قليلة في القراءة[2] على عكس الأطفال الاندفاعيين، تكثر أخطاؤهم في القراءة لكنهم يتقنون «لعبة التخمين النفس لغوية» وإن كان ذلك لا يدل بالضرورة على الفهم[3] . . ووجدت دراسة أخرى أن التفاؤل الاستقرائي أكثر تأثيراً عند الأشخاص التأمليين ومن ثم يفيدون من التعلم الاستقرائي[4] . ولم تجر إلا دراسات قليلة جداً على العلاقة بين التأملية والاندفاعية وتعلم اللغة الثانية، منها ما أثبت أن الطلاب التأمليين أبطأ في القراءة من الطلاب الاندفاعيين لكنهم أكثر دقة، وقد جرت هذه الدراسة على راشدين يتعلمون الإنجليزية لغة ثانية[5] .

ويجب أن نضع هذا العامل في حسباننا عند تعلم اللغة أو تعليمها في قاعة الدرس، إذ يميل المدرسون أن يحكموا على الأخطاء حكماً سريعاً حاداً، خاصة إذا كان الطالب ذا أسلوب اندفاعي مغامر على الإجابة الصحيحة، كما أن الطالب التأملي يحتاج إلى صبر من الأستاذ كي يتيح له فرصة الوصول إلى الإجابة. ولقد ندرك أيضاً أن أصحاب الأسلوب الاندفاعي يشرعون في الانتقال بين المراحل اللغوية على حين يفضل أصحاب الأسلوب التأملي أن يتلبثوا عند مرحلة خاصة مع مسافة كبيرة بين مرحلة وأخرى.

استراتيجيات التعلم:

تنتقل الآن إلى الفصيلة الثالثة من الفصائل الرئيسية في هذا الفصل، وهو المستوى الذي يتنوع فيه نشاط ما داخل الشخص الفرد كما يتنوع بين الأفراد. ولقد أشرنا إلى أن

(١) Ewing, D. (1977).
(٢) Kagan (1965).
(٣) Goodman (1970).
(٤) Kagan et al. (1966).
(٥) Doron (1973).

الأساليب خصائص عامة تفرق بين فرد وآخر، وأن الاستراتيجيات تحدد طرق «الهجوم» على المشكلات وقد ميز اكتساب اللغة الثانية بين نمطين من الاستراتيجية:

استراتيجيات التعلم واستراتيجيات الاتصال. أما الأولى فتتصل «بالمدخل»، أي بالمعالجة، والتخزين، والاسترجاع، وتتصل الثانية «بالمخرج» أي كيف تعبِّر عن موقف في اللغة وكيف نتصرف تجاه ما نعرف. وسوف نعرض لاستراتيجيات الاتصال عرضاً مفصلاً في الفصل التاسع، ونركز، هنا على استراتيجيات التعلم.

ونود أن نلقي نظرة تاريخية خاطفة على استراتيجيات متعلمي اللغة الثانية. لقد أصبح المعلمون والباحثون على إدراك قوي ـ بعد ازدياد معرفتنا عن اكتساب اللغة الثانية في السبعينيات ـ أنه لا توجد طريقة تعليم وحيدة تؤدي إلى «يوتوبيا» مطلقة من النجاح في تعليم اللغة الثانية، إذ نرى أن بعض الطلاب ينجحون رغم طرق وتقنيات التعلم، ومن هنا بدأ الاهتمام بالتنوع الفردي في تعلم اللغة، إذ يبدو أن بعض الناس يمتلكون قدرات على النجاح وآخرون لا يمتلكون هذه القدرات. وقد دفع ذلك بعض الباحثين أن يصفوا متعلمي اللغة «الجيدين» في إطار خصائص وأساليب واستراتيجيات شخصية جعلها روبين[1] سبعة خصائص (لاحظ أن استراتيجيات التعلم والاتصال مختلطة):

١ ـ رغبة ودقة في التخمين.
٢ ـ دافع قوي للاتصال.
٣ ـ لا يعوقه شيء.
٤ ـ ينتبه للأشكال.
٥ ـ يمارس ـ يبحث عن حوار.
٦ ـ يراقب لغته ـ ولغة الآخرين.
٧ ـ ينتبه للمعنى.

أما ستيرن[2] فقد جعلها عشراً:
١ ـ أسلوب تعلم شخصي أو استراتيجية تعلم إيجابية.
٢ ـ تناول نشط لواجب التعلم.

(١) Rubin (1975).
(٢) Stern (1975).

٣ ـ تناول منفتح ومتسامح للغة الهدف وتعاطق مع أصحابها.

٤ ـ معرفة تقنية كيف تتعامل مع اللغة.

٥ ـ استراتيجيات التجريب والتخطيط بهدف وضع لغة جديدة في النسق الموجود ومراجعة هذا النسق باستمرار.

٦ ـ البحث المستمر عن معنى.

٧ ـ الرغبة في الممارسة.

٨ ـ الرغبة في استعمال اللغة في اتصال حقيقي.

٩ ـ مراقبة ذاتية وحاسة نقدية لاستعمال اللغة.

١٠ ـ تنمية اللغة الهدف باعتبارها نسقاً مختلفاً وتعلم التفكير بها.

لقد دفعت تأملات شتيرن عن خصائص متعلمي اللغة الناجحين إلى تنفيذ ما يعرف بدراسة «تورنتو عن متعلمي اللغة الجيدين»[١]. ومع أن دراسة تورنتو كانت مخيِّبة إلى حد ما في نتائجها الإمبريقية فإنها جعلت باحثين آخرين في السنوات التالية يحاولون تحديد الخصائص التي يمتلكها متعلمو اللغة الناجحون، من ذلك ما قدمه روبن وتومبسون من نصائح للطلاب كي يتقدموا في تعلم اللغة الأجنبية[٢].

وقد توصلت البحوث التي جرت أواسط السبعينيات إلى تحديد جيد لخصائص معينة للتعلم، فقد درس عدد من الباحثين[٣] أربعة وعشرين استراتيجية استخدمها متعلمو اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة ثانية في الولايات المتحدة، وقسموا هذه الاستراتيجيات إلى ثلاث فصائل كما يظهر في الجدول التالي. أما الأولى فهي الاستراتيجية «المعرفية الماورائية» وهو مصطلح في نظرية معالجة المعلومات يشير إلى وظيفة «تنفيذية»، استراتيجية تتضمن تخطيط التعلم، والتفكير في عملية التعلم في أثناء حدوثها وفي مراقبة إنتاجه أو فهمه، ثم تقويم التعلم بعد إنجازه. والفصيلة الثانية هي الاستراتيجيات «المعرفية» وهي أكثر انحصاراً في واجبات تعلم معينة وتتضمن التناول المباشر لتعلم المادة نفسها، ثم الفصيلة الثالثة وهي الاستراتيجيات «الاجتماعية الوجدانية» وهي تتعلق بنشاط التوسط الاجتماعي والتفاعل مع الآخرين.

(١) Naiman et al. (1978).

(٢) Rubin and Thompson (1982).

(٣) O'Malley et al. (1985b, 1985a, 1983).

استراتيجية التعلم	الوصــف
الاستراتيجيات المعرفية الماورائية:	
التنظيم المتقدم.	اتخاذ رأي عام مسبق لكنه شامل عن مفهوم التنظيم أو مبدأ نشاط التعلم المتوقع.
الانتباه الموجه.	التصميم ـ سلفاً ـ على الانتباه إلى عمل التعلم وتجاهل العوامل الصارفة الأخرى.
الانتباه الانتقائي.	التصميم ـ سلفاً ـ على الانتباه إلى جوانب معينة من اللغة أو تفصيلات موقفية تساعد على استرجاع اللغة.
الإدارة الذاتية.	فهم الشروط التي تساعد الإنسان على التعلم والإعداد لتوفير هذه الشروط.
التخطيط الوظيفي.	تخطيط العناصر اللغوية اللازمة لتنفيذ عمل لغوي.
المراقبة الذاتية.	تصويب الشخص كلامه طلباً للدقة في الأصوات والنحو والمقررات أو طلباً لملاءمة الموقف.
الإنتاج المؤجل.	التصميم الواعي على تأجيل التكلم كي يتعلم أولاً من الفهم عن طريق الاستماع.
التقويم الذاتي	مراجعة الشخص إنتاجه في تعلم اللغة وفق معيار داخلي دقيق.
الاسترتيجيات المعرفية:	
التكرار	محاكاة نموذج لغوي بما يتضمنه من ممارسة واضحة ومراجعة صامتة.
التزود.	استخدام مواد الإحالة في اللغة الهدف.
الترجمة.	استخدام اللغة الأم أساساً لفهم اللغة الثانية وإنتاجها.
آخر الملاحظات.	كتابة الفكرة الرئيسية، والنقاط المهمة، والإطار العام، أو موجز عن المعلومات التي تقدم شفاهة أو كتابة.
الاستنباط.	تطبيق القواعد تطبيقاً واحداً لإنتاج اللغة الثانية أو لفهمها.

استراتيجية التعلم	الوصف
الاستراتيجيات المعرفية	
عادة الربط.	تكوين جمل موقفية أو تعاقبات لغوية أكبر عن طريق ربط العناصر المعروفة بطريقة جديدة.
التصويرية.	ربط المعلومات الجديدة بمفاهيم مرئية في الذاكرة.
التمثيل السمعي.	استرجاع الصوت أو شبيهه من أجل كلمة أو عبارة أو ما هو أكبر.
الكلمة المفتاح.	تذكر كلمة جديدة في اللغة الثانية عن طريق: ١ ـ توحيدها في كلمة مألوفة في اللغة الأم تشبه الكلمة الجديدة، ٢ ـ وتوليد صورة بعض العلاقات بين الكلمة الجديدة والكلمة المألوفة
التناص.	وضع كلمة أو عبارة في تعاقب لغوي موقفي.
الإضافة.	ربط معلومات جديدة بمفاهيم أخرى في الذاكرة.
النقل.	استعمال معرفة لغوية أو مفهومية مكتسبة قبلاً لتيسير تعلم لغوي جديد.
الاستقلال.	استعمال المعلومات الموجودة لتخمين معان للعناصر الجديدة والتنبؤ بالنتائج أو ملء المعلومات الناقصة.
الاستراتيجيات الاجتماعية الوجدانية:	
التعاون.	العمل مع زميل أو أكثر للحصول على تغذية راجعة، أو معلومات دورية، أو نموذج للنشاط اللغوي.
طلب التوضيح	سؤال المدرس، أو متكلم من أصحاب اللغة أن يكرر، أو يشرح أو يقدم أمثلة.

وفي إحدى التجارب[1] تم تدريب الطلاب على استعمال استراتيجيات مختارة في دروس اللغة، ثم قيس تأثير هذا التدريب على المهارات اللغوية، فكانت النتائج متفاوتة، فلم يظهر تحسن في مهارات الاستماع كما حدث في مهارات التكلم. لكن هذا شجع الباحثين بما في ذلك من دلالة بأن التدريب على الاستراتيجية كان مؤثراً إلى حد ما.

وقد أشارت وندن[2] إلى أهمية معرفة استراتيجيات التعلم الناجح لدى طلاب اللغة الثانية، وأكدت أن استراتيجيات المتعلم هي مفتاح استقلاله، وأن أهم أهداف التدريب اللغوي تيسير هذا الاستقلال، ومن ثم يستطيع المدرس أن يفيد من فهم ما يجعل الطالب ناجحاً أو غير ناجح، وأن عليه أن يهيىء في قاعة الدرس بيئة لتحقيق استراتيجيات النجاح. وما ينبغي على المدرس أن يتوقع نجاحاً فورياً في هذا الجهد، لأن الطلاب يجلبون معهم ـ في الأغلب ـ أفكاراً مسبقة عما ينبغي أن يجري داخل قاعة الدرس[3] . ومع ذلك كله فإننا ننصح ببذل كل جهد في تعليم الطلاب «كيف يتعاملون مع اللغة بأنفسهم». وقد أعد أوجيو[4] مرشداً عملياً ممتازاً يزود المدرس بعدد هائل من أوجه النشاط في قاعة الدرس وفقاً للأساليب المعرفية واستراتيجيات التعلم التي يفضلها الطلاب، كما قدم أدوات وإجراءات تشخيصية لتحديد ما يفضلونه، ثم حدد بعض التدريبات التي تساعدهم على تخطي أية عقبات أو تعينهم على تنمية استراتيجيات النجاح حيثما تكون ضعيفة.

ولا يزال أمامنا الكثير جداً مما ينبغي أن نتعلمه في مجال اكتشاف استراتيجيات التعلم المثلى من أجل اكتساب ناجح للغة الثانية، لكن ذلك يبقى مجالاً مثيراً وواعداً في البحث التربوي في الوقت الحاضر.

عرضنا في هذا الفصل لعدد من المتغيرات المعرفية البارزة الملائمة في تعلم اللغة الأجنبية، وينبغي أن يكون واضحاً الآن أن المتغيرات المعرفية لا تمثل إلا

(١) O'Malley et al. (1985b).

(٢) Wanden (1985).

(٣) Bialystak (1985).

(٤) Onaggio (1981).

رافداً واحداً من العوامل يجب أن يصب في فهم العملية الكلية لاكتساب اللغة الثانية. ولا شك أن معرفة هذه العوامل يساعد المدرس أن يدرك ما لدى طلابه من اختلافات فردية، إذ ليس كل الطلاب سواء، وليس كل فرد قالباً واحداً في النمط المعرفي، وأنت تستطيع أن تكتشف مئات من الجوانب المعرفية لدى الشخص، فإذا أمكن ذلك أمكننا يوماً أن نصنف طلاب اللغات تصنيفاً صحيحاً. وحتى نصل إلى هذه المرحلة المثالية على المدرس أن يتعرض إلى المتغيرات المعرفية المتعددة وأن يفهمها وأن يكون أحكاماً ملائمة عن الطلاب ليلتقي بهم حيث هم وليزودهم بأفضل الفرص الممكنة للتعلم.

في قاعة الدرس
الطريقة السمعية الشفهية

في النصف الأول من هذا القرن لم تجد «الطريقة المباشرة» طريقها إلى الولايات المتحدة كما وجدته في أوروبا، لأسباب؛ منها أنه كان في أوروبا مدرسون للغات الأجنبية من أبناء هذه اللغات، ومن ثم لم يكن على الطلاب أن يسافروا لاكتساب المهارات الشفهية، ثم إن المؤسسات التعليمية في الولايات المتحدة كانت مقتنعة أن مدخل «القراءة» أفضل من المدخل الشفهي. وهكذا كانت المدارس تطبق في الثلاثينيات والأربعينيات طريقة النحو والترجمة.

وحين اندلعت الحرب العالمية الثانية ووجدت الولايات المتحدة نفسها منغمسة في صراع عالمي اشتدت الحاجة عند الأمريكيين إلى اكتساب الكفاءة الشفهية في لغات حلفائهم وأعدائهم على السواء، وهكذا تولت المؤسسة العسكرية جهوداً لغوية مكثفة تركز على المهارات الشفهية، وعرفت المقررات اللغوية فيها «ببرنامج الجيش للتدريب الخاص»، ثم اختصر إلى «برنامج الجيش»، وكان هذا البرنامج يعتمد أساساً على النشاط الشفهي ـ أي تدريبات النطق وممارسة المحادثة مع إغفال النحو والترجمة إغفالاً تاماً. وما لبث الأمر أن اندفعت المؤسسات التعليمية تطبق هذه الطريقة الجديدة بعد نجاحها، وعرفت في الخمسينيات بالطريقة السمعية الشفهية.

ويمكن أن نلخص خصائص هذه الطريقة فيما يلي[(١)] :

١ ـ تُقدم المادة الجديدة في شكل حوار.

٢ ـ يكون الاعتماد الأكبر على المحاكاة، وتذكر العبارات، وزيادة التعلم.

٣ ـ تقدم البنى عن طريق التقابل، ولا تقدم إلا بنية واحدة في وقت واحد.

٤ ـ تعلم الأنماط البنائية باستعمال أمثلة مكررة.

٥ ـ لا مكان لشرح نحوي، فالنحو يعلم بالقياس الاستقرائي لا بالشرح الاستنباطي.

٦ ـ تحدد المفردات تحديداً صارماً، وتقدم في سياق.

٧ ـ توجيه اهتمام كبير إلى النطق.

٨ ـ التأكيد على الإكثار من استعمال شرائط التسجيل، ومعامل اللغة، والمعينات البصرية.

٩ ـ لا يسمح للمدرس أن يستعمل اللغة الأم في الشرح إلا عند الضرورة القصوى.

١٠ ـ تعزز الاستجابات الناجحة فوراً.

١١ ـ تشجيع الطلاب على إنتاج لغة خالية من الأخطاء.

١٢ ـ الميل إلى الاهتمام باللغة لا بالمحتوى.

ولقد ازدهرت «طريقة الجيش» هذه سنوات عديدة لأسباب كثيرة، ولا نزال نجدها في بعض المناهج الحديثة، إذ كانت لها جذور راسخة من الزاوية النظرية التي كانت سائدة وقتذاك، وكانت المواد تعد إعداد جيداً، وتختبر، ثم تنشر في المدارس، وكان «النجاح» واضحاً حين يمارس الطلاب حوارهم في ساعات الفراغ، على أن هذا الازدهار لم يدم حين بدأ النقد العنيف يوجه إليها في مفاهيمها الخاطئة، وفي فشلها الواضح في تعليم الكفاءة الاتصالية طويلة الأجل، ومن هنا بدأت شعبيتها تخبو، وقد اكتشفنا أن اللغة لا تكتسب عن طريق تكوين العادة وزيادة التعلم وأننا لا ينبغي أن نضحي بكل شيء لتجنب الأخطاء، وأن علم اللغة البنائي لا يخبرنا كل شيء مما نحتاج أن نعرفه عن اللغة. وعلى حين كان «برنامج الجيش» محاولة لجني ثمار المناهج السابقة في تعليم اللغة فقد اعتوره القصور ـ شأن كل المناهج الأخرى. على أننا قد تعلمنا من فشل هذا البرنامج لإنجاز كل ما كان يعد به، ثم بدأنا نتحرك إلى أمام.

(١) Prator and Celce-Murcia (1979).

الفصل السادس
عوامل الشخصية

عالج الفصلان السابقان وجهين من أوجه المجال المعرفي في تعلم اللغة هما التعلم البشري بصفة عامة، والتنوعات المعرفية في التعلم. وهي: العمليات، والأساليب، والاستراتيجيات. وسوف يعالج الفصلان السادس والسابع ـ كذلك ـ وجهين من أوجه المجال الوجداني في اكتساب اللغة الثانية. أما الوجه الأول فهو الجانب الجوهري في الوجدانية، وهو: عوامل الشخصية التي تسهم ـ بطريقة ما ـ في نجاح الشخص في تعلم اللغة، وأما الوجه الثاني ـ في الفصل السابع ـ فيتناول العوامل العرضية وهي المتغيرات الاجتماعية الثقافية حين يأخذ متعلم اللغة الثانية لا في الاتصال بلغتين فقط بل بثقافتين إذ ينبغي أن يتعلم ثقافة ثانية مع اللغة الثانية.

ولو كنا نصوغ نظريات عن اكتساب اللغة الثانية أو مناهج التعلم مبنية على الاعتبارات المعرفية وحدها لكنا بذلك قد حذفنا أكثر الجوانب أصالة في السلوك البشري. ولقد لاحظ هلجارد[1] منذ ما يزيد على عشرين عاماً أن نظريات التعلم المعرفية الخالصة سوف تكون مرفوضة إلا إذا كان فيها مكان للوجدانية. ولقد قوي الوعي ـ في السنوات الأخيرة ـ بضرورة دراسة الشخصية البشرية كي نصل إلى حلول للمشكلات المعقدة في تعليم اللغة الثانية.

ومن المستحيل أن نصف المجال الوجداني بطريقة محددة، فهناك عدد هائل من المتغيرات التي تتصل بالجانب العاطفي في السلوك البشري تتدخل في عملية تعلم اللغة الثانية، ولعل إحدى الصعوبات في التفسيرات الوجدانية للنجاح اللغوي تتمثل في التقسيم التفريقي لعوامل المجال الوجداني وفي تصنيفها. ونحن نستعمل ـ في الأغلب ـ مصطلحات جارفة نظن أنها محددة تحديداً جيداً، فنقول ـ مثلاً ـ إن

(١) Hilgard, E. (1963: 267).

«الصراع الثقافي» له دور في معظم مشكلات تعليم اللغة، أو إن «الدافعية» هي مفتاح النجاح في اللغة الأجنبية، ولكن أنَّى لنا أن نحدد هذه المصطلحات تحديداً دقيقاً. ويعاني علماء النفس أيضاً من صعوبة تحديد المصطلحات؛ إذ من الصعب تحديد مفهومات تجريدية مثل: التعاطف، والعدوانية، والانبساط، ومصطلحات شائعة أخرى. ومعظم الاختبارات النفسية القياسية تصوغ تحديداً إمبريقياً لمثل هذه المفهومات، لكن المراجعة المستمرة دليل على السعي الدائب من أجل صلاحية المصطلح. ومهما يكن من أمر فإن الطبيعة المراوغة للمفهومات الوجدانية والمعرفية لا ينبغي أن تحول بيننا وبين البحث عن إجابات للأسئلة. ولقد أفضت الدراسة النسقية الجادة لدور الشخصية في اكتساب اللغة الثانية إلى فهم عملية تعلم اللغة فهماً أفضل وإلى تقدم طرق تعليم اللغة.

المجال الوجداني:

ما المجال الوجداني؟ كيف نحدده ونفهمه؟ يشير «الوجداني» إلى العاطفة أو الشعور، فالمجال الوجداني هو الجانب العاطفي في السلوك البشري ويمكن أن يقابَل بالجانب المعرفي، وتتضمن الوجدانية أو المشاعر عدداً من عوامل الشخصية؛ مشاعرنا نحو أنفسنا ونحو الآخرين الذين نتصل بهم.

وقد قدم بلوم وزملاؤه[1] تحديداً جيداً للمجال الوجداني، على خمسة مستويات من الوجدانية:

١ ـ في المستوى الأول والأساسي يبدأ نمو الوجدانية بالاستقبال، إذ يجب أن يكون الأشخاص على معرفة بالبيئة المحيطة، وأن يكونوا على وعي بالمواقف، والظواهر والناس، والأشياء، أي أن تكون لديهم الرغبة في الاستقبال ـ وفي تقبل مثير ما، لا أن يتجنبوه، وفي أن يهتموا بالمثير اهتماماً منضبطاً أو مختاراً.

٢ ـ وفي المستوى الثاني يجب على الأشخاص أن يتجاوزوا الاستقبال إلى الاستجابة ملتزمين مقياساً ما تجاه ظاهرة أو شخص، وقد تكون هذه الاستجابة إجبارية إن كانت ذات بعد واحد، لكن في بعد آخر أعلى يكون الشخص راغباً أن يستجيب إرادياً بلا إجبار ثم يحصل على رِضًى من هذه الاستجابة.

(١) Bloom, B., Krathwohl and Masia (1964).

٣ ـ أما المستوى الثالث من الوجدانية، فهو إسباغ القِيَم، وهو يعني إضفاء الجدارة على شيء، أو سلوك، أو شخص. وهو يعتمد على خصائص المعتقدات والاتجاهات باعتبارها قِيَماً يتمثلها الأفراد. على أن الأفراد لا يقبلون قيمة يُعْرَفون هم بها أو يتوحدون بها، لكنهم يلزمون أنفسهم بقيمة يتابعونها، ويبحثون عنها، ويريدونها، أي أن تكون صادرة عن اقتناع.

٤ ـ ويختص المستوى الرابع بتنظيم القِيَم في نسق من المعتقدات وبتحديد العلاقات الداخلية بينها، وببناء هرمية من القيم داخل النسق.

٥ ـ وأخيراً فإن الأفراد يوسمون بخصائص، ويفهمون أنفسهم في إطار نسقهم القيمي، ويتصرفون ـ باطراد ـ وفق القيم التي تَمَثَّلُوها، ووفق المعتقدات، والأفكار والاتجاهات التي تتكامل في فلسفة كلية أو نظرة كونية، وفي هذا المستوى يكون حل المشكلة قائماً على النسق الكلي، المطرد ذاتياً.

كان تصنيف بلوم موجهاً لأغراض تعليمية، لكنه انتشر انتشاراً واسعاً من أجل فهم عام للمجال الوجداني في السلوك البشري، فالأفكار الأساسية عن الاستقبال والاستجابة، وإسباغ القيم، أفكار كلية. وفي اكتساب اللغة الثانية لا بد أن يكون الشخص استقبالياً تجاه الذين يتصل بهم وتجاه اللغة ذاتها وأن يكون مستجيباً للأشخاص ولسياق الاتصال، وأن يسبغ قيمه على الفعل الاتصالي.

وما ينبغي أن نتصور أن المجال الوجداني ـ كما وصفه بلوم ـ بعيد عن جوهر اللغة، وعلينا أن نتذكر دائماً أن اللغة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بكل وجه من أوجه السلوك البشري، وهي ظاهرة تتخلل كياننا البشري بحيث لا يمكن فصلها عن الكل الأكبر الذي يعيش ويتنفس وينكر ويشعر. وقد قال بايك[١] :

«إن اللغة سلوك، أي أنها وجه من النشاط البشري يجب ألا يُتناول بمعزل عن بنية النشاط البشري غير اللغوي، ونشاط الإنسان يحتوي على كلٍ بنائي لا يمكن تقسيمه إلى أقسام فرعية من أجزاء أو مستويات بوضع اللغة في قسم منعزل عن بقية أوجه السلوك.

(١) Pike, K. (1967: 26).

وأن نفهم كيف يشعر الكائن البشري، وكيف يستجيب، ويعتقد، ويسبغ القيم، ذلك وجه مهم في نظرية اكتساب اللغة الثانية. وننتقل الآن إلى عوامل معينة في الشخصية وكيف ترتبط باكتساب اللغة الثانية.

تقدير الذات:

إن تقدير الذوات هو أكثر الجوانب بروزاً في النشاط الإنساني ويمكننا أن نزعم أنه لا يوجد نشاط معرفي ناجح ولا نشاط وجداني ناجح دون أن يكون وراءه درجة ما من تقدير الذات، والثقة بالنفس، ومعرفة النفس، والثقة بقدراتك الخاصة على هذا النشاط. وقد أشار مالينوفسكي[١] إلى أن الناس جميعاً يحتاجون إلى الاتصال الودي، أي إلى تحديد الذات وإيجاد القبول عن طريق التعبير عن هذه الذات في علاقاتها مع الآخرين. ويتضمن النمو الكلي للشخصية نمو مفهوم الشخص لنفسه، وقبوله لذاته، وانعكاس هذه النفس كما تبدو في التفاعل بين الذات والآخرين.

وفيما يلي تعريف مقبول لتقدير الذات[٢]:

«نعني بتقدير الذات التقييم الذي يجريه الإنسان عن نفسه ويحافظ عليه، وهو عن اتجاه الموافقة أو عدم الموافقة، ويدل على الدرجة التي يعتقد بها الفرد أنه قادر، وله قيمة وناجح، وجدير. أي أن الذات ـ في إيجاز ـ حكم شخصي عن الجدارة التي تعبر عنها الاتجاهات التي يلتزمها الفرد تجاه نفسه؛ إنه خبرة ذاتية يرسلها الفرد إلى الآخرين عبر اللغة أو عبر أي سلوك تعبيري صريح آخر».

ويستخلص الناس إحساسهم بتقدير الذات من تراكم الخبرات مع أنفسهم ومع الآخرين ومما يضيفه العالم الخارجي حولهم. والراجح أن تقدير الذات العام أو الشامل مستقر نسبياً لدى الراشدين، وليس من اليسير تغييره إلا بعلاج نشط، لكن حيث إنه لا يُعرف ميل معرفي أو شخصي مستقر في كل المواقف وفي كل الأوقات، فقد صنف تقدير الذات إلى ثلاثة مستويات، أولها تقدير الذات العام. أما المستوى الثاني فهو تقدير الذات الموقفي أو المعين وهو يعني تزكية الإنسان

(١) Malinowski (1923).

(٢) Coopersmith (1967: 4-5).

نفسه في مواقف معينة كالتفاعل الاجتماعي، والعمل، والتعلم، والبيت، أو في ميول محددة مثل الذكاء، والقدرة الاتصالية، والقدرة الرياضية، أو في الميول الشخصية كالتعاطف والمرونة. وقد تتنوع درجة هذا المستوى وفقاً للميل ووفقاً للموقف. أما المستوى الثالث فهو تقدير الذات الخاص بعمل، وهو يشير إلى أعمال خاصة داخل الموقف المعين، كتحديد موضوعات معينة في المجال التعليمي، أو مهارة خاصة في رياضة ما، أو جانب واحد من هذه الرياضة كالصعود على الشبكة في لعبة التنس الأرضي كل ذلك يُقَيَّم في هذا المستوى. والمستويان الأخيران يتصلان باكتساب اللغة الثانية؛ فتقدير الذات المعين يتصل بهذا الاكتساب بصفة عامة، وتقدير الذات الخاص بالعمل يتصل بوجه من وجوه اكتساب اللغة: الكلام، الكتابة، أو أي نشاط خاص في قاعة الدرس.

وقد درست إحدى الباحثات[١] تأثير هذه المستويات الثلاثة على أداء الإنتاج الشفهي لدى طلاب أمريكيين جامعيين يتعلمون اللغة الفرنسية لغة أجنبية، فوجدت أن المستويات الثلاثة تطرد مع الأداء الشفهي اطراداً إيجابياً مع ارتفاع تأثير المستوى الثالث. وقد جعل باحثون آخرون[٢] من تقدير الذات واحداً من مقاييس النجاح في تعلم اللغة. ومع أننا لا نملك أدلة إحصائية من هذه الدراسات، فإن تقدير الذات يبدو أنه عامل مهم في اكتساب اللغة الثانية خاصة فيما يتصل بعوامل التقاء الثقافات.

وما لا نعرفه حتى الآن هو الإجابة عن السؤال المأثور عن الدجاجة والبيضة؛ أي: أيسبب تقدير الذات النجاح في اللغة أم أن النجاح في اللغة يسبب تقدير الذات؟ والراجح أنهما عاملان متفاعلان وليس من اليسير أن نقرر أيجب أن يحاول المدرس أن «يحسن» من تقدير الذات أم أن «يحسن» من كفاءة المتعلم ثم يترك الذات لذاتها، وقد وجدت هايدي في بحثها السابق أن الطلاب المبتدئين في الفرنسية الذين يحسنون الأداء الشفهي قد سجلوا درجة عالية من تقدير الذات بعد ثمانية أسابيع فقط من التعليم، وهذا يدل على أن المدرس يمكنه أن يؤثر تأثيراً إيجابياً على أداء الطالب اللغوي وعلى تكوينه العاطفي. ويبدو أن مثل هذا المدرس

(١) Heyde, A. (1979).

(٢) Brodkey and Shore (1976), Gardner and Lambert (1972).

يكون ناجحاً لأنه يعنى بالأهداف اللغوية وبشخصية طلابه على السواء.

الإعاقـــة:

يرتبط مفهوم الإعاقة بفكرة تقدير الذات أو قد يصنف إدماجياً فيها في بعض الحالات. وكل البشر - في فهمهم لأنفسهم - يبنون مجموعة من الدفاعات لحماية «الأنا»، فالطفل المولود حديثاً لا يعرف شيئاً عن نفسه. لكنه يبدأ شيئاً فشيئاً يتعلم كيف يتعرف الذات متمايزة عن الآخرين، وفي الطفولة تنمو درجات الوعي، والاستجابة، وإسباغ القيم، فتأخذ في إقامة نظام من الميول الوجدانية التي يتبينها الأفراد في أنفسهم. وفي المراهقة تأخذ التغيرات الفيزيقية والعاطفية، والمعرفية في زيادة الإعاقات الدفاعية «الأنا» الهشة، ولتحاشي الأفكار والخبرات والمشاعر التي تهدد بتعرية تنظيم القيم والعادات التي يصدر عنها تقدير الذات. وتستمر عملية بناء الدفاعات حتى مرحلة الرشد وهنا نرى بعض الأشخاص الذين يتمتعون باحترام عال للذات وبأنا قوية يعالجون تهديدات وجودهم ومن ثم تنخفض دفاعاتهم، أما الذين لديهم تقدير ضعيف للذات فإنهم يحافظون على حوائط الدفاع لحماية الأنا الهشة أو الضعيفة أو لتعويض نقص الثقة بالنفس في موقف أو عمل.

وتتضمن «الأنا» البشرية ما سماه جيورا «أنا اللغة» ليشير إلى الطبيعة الشخصية الذاتية في اكتساب اللغة الثانية، ويشتمل اكتساب اللغة الموقفي على درجة ما من صراع الذات حين يقبل الطلاب على ذات جديدة مع ما يكتسبونه من كفاءة جديدة. وقد قدم باحثون دراسات قليلة عن الإعاقة وعلاقتها بتعلم اللغة الثانية(١)، وتدور هذه الدراسات على تجارب من محاولة إعطاء الطلاب «مهدئات» من أنواع مختلفة، ظهر منها أنها تساعد على التقليل من درجة الإعاقة وأن الطالب في هذه الحالة يكون أفضل في أداء اللغة على مستوى النطق. وقد أفضى ذلك كله إلى تأكيد الاتجاه السائد في الطرق التعليمية التي تعتمد على تهيئة سياقات الاتصال الموقفي في قاعة الدرس، بحيث تنخفض حواجز الأنا بين الأشخاص مما يمهد الطريق إلى الاتصال الطليق.

وكل من تعلم لغة أجنبية يعلم جيداً أن هذا التعلم يقتضي الوقوع في

(١) Guiora et al. (1972, 1980), Schumann et al. (1978).

الأخطاء، والطفل الذي يتعلم لغته الأولى، والراشد الذي يتعلم لغة أجنبية لا يتقدمان في التعلم إلا عن طريق الأخطاء. وإذا كنا لن ننطق جملة إلا بعد أن نتأكد من صحتها فإننا لن نصل إلى اتصال منتج على الإطلاق. على أن الأخطاء يمكن أن ننظر إليها على أنها تهديد «للأنا» بل هي تضع على الإنسان تهديداً من الداخل ومن الخارج. فمن الداخل ينشأ صراع بين أداء الإنسان نفسه ونقده لنفسه، حين يؤدي المتعلم شيئاً ما خطأ ثم ينقد هو نفسه أخطاءه. ومن الخارج يتلقى المتعلم نقد الآخرين له. وقد ذكر ستيفيك أن تعلم اللغة يتضمن عدداً من أشكال الاغتراب، اغتراب بين أدائي ونقدي لنفسي واغتراب بين ثقافتي الأصلية وثقافتي الجديدة، واغتراب بيني وبين معلمي، وبيني وبين زملائي. ينبثق هذا الاغتراب من الدفاعات التي نبنيها حول أنفسها، وهذه الدفاعات لا تيسر التعلم، بل تعوقه، ومن ثم فإن إزالتها يسهم في تحسين تعلم اللغة.

المخاطـرة:

ذكرنا في الفصل السابق أن الرغبة في «التخمين» إحدى الخصائص المهمة لدى متعلم اللغة الجيد، وأن «الاندفاعية» أسلوب قد تكون له آثاره الإيجابية على النجاح اللغوي، كما رأينا أن «الإعاقة» أو بناء الدفاعات حول ذواتنا يمكن أن تكون ضارة. وينبغي على المتعلمين أن «يغامروا» إلى حد ما، وأن يخاطروا بالوقوع في الخطأ. ويرى بيب[1] أن المخاطرة مهمة في قاعة الدرس وفي المواقف الطبيعية.

في قاعة الدرس قد يفضي ذلك إلى درجة سيئة في المقرر، وإلى فشل في الامتحان، وبعد عن المدرس، وابتسامة ساخرة من الزملاء، بل إلى العقاب والإحباط الذي يوقعهما الإنسان على نفسه. وفي خارج قاعة الدرس يواجه الأفراد الذين يتعلمون لغة ثانية نتائج سلبية حين يخطئون، ومن ثم يخشون أن يظهروا بلهاء، ويخشون الإحباط الناتج عن نظرة المستمع الغامضة التي تدل على أنهم لم ينجحوا في الاتصال، ثم يخشون الاغتراب حين لا يكونون قادرين على الاتصال، بل قد يصلون إلى ما هو أسوأ، الخشية من فقدان الذات.

(١) Beebe (1983: 40).

ولقد نتصور أن الإسراف في المخاطرة قد تكون له نتائج جيدة على تعلم اللغة الثانية، ولكن ذلك ليس صحيحاً، فقد ذكر بيب[١] أن الدراسة أثبتت أن الطلاب الذين لديهم دافعية عالية على الإنجاز هم أولئك الذين يتمتعون بمخاطرة معتدلة غير مسرفة، فهم يحبون أن يكونوا منضبطين، ويعتمدون على المهارة، ومن ثم لا يخاطرون مخاطرة حمقاء مسرفة ولا يدخلون في مواقف غير رابحة «ويبدو أن طلاب اللغة الثانية تنطبق عليهم الحالة نفسها، إذ إن النجاح يكمن حين يغامر الطالب بتخمينات «محسوبة»، أي أن تكون لديه الرغبة على التخمين، لكنه يقدم تخميناً دقيقاً»[٢] .

ويبدو أن المخاطرة عامل في عدد من قضايا اكتساب اللغة الثانية، فالطالب الصامت هو الذي لا يرغب أن يبدو أحمق حين ترتكب الأخطاء، ويرتبط بعامل المخاطرة عامل احترام الذات، فالطالب الذي يتمتع بدرجة عالية من احترام الذات لا يهتم بأن يضحك زملاؤه إذا ارتكب أخطاء. وقد لاحظ بيب أن عدم الرغبة في المخاطرة يؤدي إلى تحجر الأخطاء أي إلى استمرار نماذج معينة عند الطالب[٣] . وانعكاسات هذا الموضوع مهمة في التعليم. إذ على المدرس أن «يروض» الطلاب الذين يسرفون في المخاطرة، وعليه أن يشجع الآخرين على أن تكون لديهم إرادة التخمين، وأن يظهر تقديره لما يقدمون عليه من مخاطرة في ذلك.

القلـــق:

يرتبط «القلق» بتقدير الذات والإعاقة والمخاطرة ارتباطاً عضوياً، وهو يؤدي دوراً وجدانياً في اكتساب اللغة الثانية. وقد يكون مستحيلاً أن نعرف بالقلق في جملة واحدة فهو يرتبط بمشاعر عدم الارتياح، والشك في النفس، والانزعاج وقد حدده سكوفيل[٤] بأنه «حالة من الانزعاج والخوف الغامض. . .» وكلنا يعرف ما القلق ويعرف ما مشاعره، فكيف يرتبط بتعلم اللغة الثانية؟ إن كل عمل معقد يحمل في طياته عناصر من القلق، إذ نشك حينئذٍ في طاقاتنا، ونبدأ نسأل أننجح حقاً في

(١) Beebe (1983: 41).
(٢) Rubin (1975).
(٣) Beebe (1983).
(٤) Scovel (1978: 134).

أدائه؟ واكتساب اللغة الثانية ليس استثناء في ذلك.

وتدل أبحاث القلق على أنه على مستويات كما رأينا في تقدير الذات، ففي المستوى الأعمق يوجد ما يسمى بالقلق المتأصل، حيث نرى أناساً يقعون في القلق في مواقف كثيرة جداً، أما المستوى الموقفي أو المؤقت فهو ما يعرف بحالة القلق وهي التي نقع فيها بسبب حدث معين، وعلى المدرس أن يحدد قلق الطالب أهو قلق متأصل أم قلق عارض.

وتفرق البحوث الحديثة بين نوعين من القلق: القلق الموهن، والقلق الميسِّر[١]، فالأول عامل سلبي يجب أن تتخلص منه بأية طريقة. أما القلق الميسِّر فيعني شيئاً من الانزعاج أو شيئاً من الاهتمام لإنجاز عمل ما، وهو عامل إيجابي على عكس النوع الأول الذي يبقي الإنسان متذبذباً غير متوازن. وقد ثبت أن الشعور بالعصبية قبل إلقاء خطبة ـ لدى الخطباء أصحاب الخبرة ـ يمثل القلق الميسِّر، وهو عرض من أعراض التوتر الذي يساعد على إنجاز عمل إنجازاً طيباً.

وفي دراسة عن التنافس والقلق في تعلم اللغة الثانية ثبت أن القلق الميسر عامل مهم من عوامل النجاح، وهو يرتبط بالتنافس. وقد طبقت الباحثة[٢]، مقياساً ذاتياً للقلق فوجدت أنه كان يعوقها أحياناً وكان يمثل دافعاً قوياً أحياناً أخرى.

وهكذا. حين تجد طلابك «قلقين» عليك أن تحدد نوع قلقهم، وعليك أن تدرك أن قدراً قليلاً من التوتر ضروري للتقدم.

تقمص التعاطف:

الإنسان حيوان اجتماعي، واللغة هي الجهاز الأساسي الذي يحافظ على روابط المجتمع، والحق أن بعض مناهج اللغة قد فشلت في إنجاز هدف الاتصال عند الطالب بتجاوزها الطبيعة الاجتماعية للغة، والسبب في ذلك أننا في الأغلب نبسِّط العلاقة التي بين اللغة والمجتمع رغم أنها علاقة معقدة جداً، وأننا لا ننظر إلى المشكلات الاجتماعية إلا من خلال فكرة «التطبع الثقافي»، وسوف نرى في الفصل التالي أن «التعامل» الاجتماعي الذي يتعرض له المتعلم إنما هو ذو طبيعة معقدة.

(١) Albert and Haber (1960), Scovel (1978).

(٢) Bailey, K. (1983).

والعبور عملية تخطي الذات إلى الآخرين، وأدوات اللغة هي التي تساعد على ذلك، وهناك متغيرات في هذا المجال فيما يتصل بتعلم اللغة الثانية هي: المحاكاة، والنمذجة، والتوحد، والتعاطف، والانبساط، والعدوانية وأساليب الاتصال، وغيرها. وقد أخذنا هنا متغيرين اثنين لما فيها من ملاءمة للفهم الكلي لاكتساب اللغة الثانية، وهما التعاطف والانبساط.

والتعاطف يفتقر ـ شأن كثير من متغيرات الشخصية ـ إلى التحديد الملائم ـ على أنه يعني في الاصطلاح العام «أن تضع نفسك موضع شخص آخر»، وذلك بأن تتخطى ذاتك، وتفهم ما يفهمه الشخص الآخر وتشعر بما يشعر به، ولعله هو العامل الأكبر في الوجود المتناغم بين الأفراد في المجتمع، واللغة الأولى لوسائل التعاطف، لكن لا ينبغي أن تتجاهل وسائل الاتصال غير الكلامية.

ويوصف تقمص التعاطف بأنه إسقاط شخصية الذات في شخصية الآخر من أجل فهمه فهماً أفضل، وهو ليس مرادفاً للتعاطف، إذ يتضمن إمكانية الانفصال، أما التعاطف فيدل على الاتفاق والتناغم بين فردين. وقد حدد جيورا[(١)] تقمص التعاطف بأنه «عملية فهم يفضي فيه اندماج مؤقت بين حدود الذات والموضوع إلى تأثر عاطفي بخبرة الآخر الوجدانية» ويمكن أن ينطبق الجانب الوجداني في هذا التعريف على الجانب المعرفي كذلك. وقد وجد علماء النفس صعوبة في تحديد تقمص التعاطف، ومهما يكن من أمر فإن هناك إجماعاً عاماً على ما يعنيه تقمص التعاطف، على أن علماء النفس ـ وهم يوافقون على تعريف جيورا ـ يضيفون جانبين لازمين لنمو تقمص التعاطف وممارسته، أما الأول فمعرفة الشخص لمشاعره هو، وأما الثاني فهو التوحد مع الشخص الآخر[(٢)] أي أنك لا تستطيع أن تتقمص عاطفياً ـ أو أن تعرف شخصاً آخر ـ حتى تعرف نفسك معرفة ملائمة.

والاتصال يقتضي درجة عالية من تقمص التعاطف، فأنت تحتاج أن تكون قادراً على فهم الحالات المعرفية والوجدانية للشخص الآخر إذا أردت أن يكون اتصالك فعالاً، وينهار الاتصال حين تكون افتراضاتنا عن الشخص الآخر زائفة.

(١) Guiora (1972b: 142).

(٢) Hogan (1969).

ونحن نفترض أبنية معينة من المعرفة وحالات معينة من العاطفة في أي حدث اتصالي، ولكي تكون هذه الافتراضات صحيحة نحتاج أن نعبر حدود ذواتنا حتى نتمكن من إرسال الرسائل واستقبالها بطريقة واضحة.

ومن اليسير أن تنجز اتصالاً قوياً عن طريق الاتصال الشفهي، حيث تحدث تغذية راجعة من المستمع، فهو يستفسر عن كلمة أو فكرة أو عبارة لم يحسن فهمها، فيشرحها المتكلم، وتتضح الرسالة، أما الاتصال الكتابي، فيقتضي نوعاً خاصاً من تقمص التعاطف، تقمص معرفي يستطيع به الكاتب أن يوصل الأفكار عن طريق حدس واضح قوي عن حالة القارىء وبنيته المعرفية.

وهكذا تصبح مشكلة تقمص التعاطف حادة في تعلم اللغة الثانية إذ إن المتعلم وهو يتكلم عليه أن يتوحد مع الحالة المعرفية والوجدانية للمستمع وأن يفعل ذلك في لغة يتقنها، وهو حين يكون مستمعاً يكتشف أن فكره قد أسيء فهمه عند ابن اللغة، والنتيجة أن المعلومات اللغوية والمعرفية والوجدانية «تدخل في أذن وتخرج من أخرى».

وقد وجد جيورا وزملاؤه(١) أن اختبار التعبير المؤقت الأصغر ـ وهو اختبار يزعم قياس درجات تقمص التعاطف ـ يتنبأ بصحة النطق في اللغة الأجنبية، وقد ضمن آخرون(٢) اختباراتهم مقياساً لتقمص العاطفة لمعرفة خصائص «متعلم اللغة الجيد» ولم يجدوا ارتباطاً لهما بين تقمص التعاطف والنجاح في اللغة باختبار المحاكاة واختبار الاستماع. ولم تكن هذه النتائج غير متوقعة إذ ظهر ارتباط ـ كما سبق ـ بين التركيز الجزئي وتقمص التعاطف. على أن كل هذه الاختبارات تحوطها مشكلات كثيرة تتصل بمنهج القياس.

فإذا كان صحيحاً أن درجة عالية من تقمص التعاطف تنبىء عن النجاح في اللغة فكيف تُستثمر في قاعات الدرس، هل نستطيع أن نزرع تقمص التعاطف بين الطلاب، هل نتصور أن الراشد يمكنه أن «يتعلم» تقمص التعاطف، هل يمكن أن نضع تدريبات لغوية تجعل الإنسان يخمن استجابة الآخرين، كل هذه الأسئلة

(١) Guiora (1972a, 1972b).

(٢) Naiman, Frohlich and Stern (1975).

وغيرها تثير بعض القضايا الإبداعية في مناهج تعليم اللغة.

الانبســـاط:

الانبساط، ومقابله الانطواء، عاملان مهمان أيضاً في اكتساب اللغة الثانية والأغلب، أننا نفهم هذين المصطلحين فهماً غير صحيح بسبب الصورة الذهنية التي نرسمها للانبساط، فنحن نظن الشخص المنبسط شخصاً اجتماعياً، «جزءاً من مجموع»، ونظن الانطوائي شخصاً متحفظاً ميالاً إلى العزلة. وفي هذا الإطار ترى المدرسين يعجبون بالطالب الذي يُكثر من الكلام، والذي يشارك بحرية في مناقشات الدرس ويظنون الطالب الانطوائي أقل منه ذكاء.

وهذه النظرة غير صحيحة، إذ إن الانبساط يعني الدرجة التي يكون فيها الإنسان محتاجاً أن يدرك ذاته، واحترام ذاته، وإحساسه بالكل من الناس الآخرين، كما يدرك هذا التأكيد من ذاته نفسها، فالشخص المنبسط يحتاج الآخرين كي يشعر بأنه «بخير» وليس ضرورياً أن يكون كثير الكلام ولا أن يكون مُفَوَّهاً، بل قد يكون خجولاً لكنه يحتاج تأكيد الآخرين. أما الانطواء فيعني الدرجة التي يستخلص فيها الشخص إحساسه بالكلية وبالإنجاز دون أن يكون ذلك انعكاساً من الآخرين، وقد يكون لدى الانطوائي ـ على عكس ما نظن ـ قوة داخلية ليست لدى المنبسط.

وقد تأثر المدرسون ـ لسوء الحظ ـ بالانطباع الذهني عن الطلاب، وقد لاحظ أوزوبيل[١] أن الانبساط والانطواء «دلائل مخادعة عن التكيف الاجتماعي» ومن الشائع أننا نحكم على الطلاب الذين يشتركون في النشاط الشفهي في دروس اللغة بأنهم ممتازون، ونعزو هذا الامتياز إلى عامل الانبساط، وقد لا يكون الأمر كذلك. ومهما يكن من أمر فإن المدرس يجب أن يضع في حسبانه الأنماط الثقافية للطالب إذ إن هناك بيئات ثقافية لا ترى في الكلام الكثير صفة طيبة.

ونحن نظن أيضاً أن الانبساط يرتبط بتقمص التعاطف، وقد لا يكون ذلك صحيحاً، فالشخص المنبسط قد يتصرف هكذا من أجل أن يحمي ذاته، بحيث يكون الانبساط عَرَضاً يشير إلى حواجز دفاعية وإلى حدود الأنا العالية، وقد يكون الشخص المنطوي ـ وهو الأهدأ والأكثر تحفظاً ـ أكثر إظهاراً لتقمص التعاطف،

---

(١) Ausubel (1968: 413).

وهو الفهم الحدسي للآخرين، ثم يكون بعد ذلك متحفظاً في تعبيره الصريح عن تقمص التعاطف.

ليس من الواضح إذن أن يكون الانبساط أو الانطواء يساعدان عملية اكتساب اللغة الثانية أو يعوقانها، فالدراسة التي أجريت على طلاب تورنتو لم تجد دليلاً على أن للانبساط تأثيراً في متعلم اللغة الجيد[١] . وقد أجرت إحدى الباحثات[٢] دراسة واسعة عن الانبساط، وحاولت أن تعرف العلاقة بين الانطواء والانبساط وكفاءة تعلم اللغة الانجليزية عند طلاب راشدين من اليابان، وافترضت أن الطالب المنبسط يكون أكفأ، لكن نتائج الدراسة لم تؤيد هذا الافتراض، بل ثبت أن الطالب الانطوائي كان أفضل في النطق. على أننا ينبغي أن ننتظر حتى تُجرى أبحاث أخرى، لأن الدراسة المذكورة هي الدراسة الوحيدة وقد أجريت على ثقافة واحدة.

ومهما يكن من أمر فإنه قد يكون من المعقول أن نقرر أن الانبساط قد يكون عاملاً من تقدم الكفاءة الاتصالية بعامة لأنها تقتضي التفاعل وجهاً لوجه، ولكن ليس في الاستماع ولا القراءة ولا الكتابة. ثم إن الأنماط الثقافية فيها تنوع كبير، فما قد يكون انطواء في ثقافة قد يكون علامة على الأدب، كما في اليابان مثلاً. على أنه ينبغي أن نبحث ـ على المستوى العملي ـ عن تأثير بعض الوسائل التي تثبت روح الانبساط في الطلاب كالتمثيل والتمثيل الصامت والمرح وغير ذلك، بشرط أن يكون المدرس على معرفة بالأنماط الثقافية، وأن يسعى إلى الوصول إلى الدرجة الصحيحة حيث لا يكون إسراف في الانبساط أو في الانطواء.

أنماط مايرز ـ برجس:

في السنوات العشرة الأخيرة زاد الاهتمام ـ في المجتمع الغربي ـ بالعلاقة بين «نمط» الشخصية والنجاح في العمل، أو في إدارة الوقت، أو المتابعة الجامعية أو في الزواج، أو في غيرها، ويرجع ذلك إلى إحساسنا المتزايد بما يسمى الأعراض المتزامنة التي جعلتنا ندرك تفرد كل فرد وقدرته على النجاح بناء على هذا التفرد. وقد أثمرت بحوث إيزابيل مايرز وكاترين برجس في صيغة أصبحت تستعمل

(١) Naiman et al. (1978).

(٢) Busch (1982).

على نطاق واسع، وهي تعرف بنمط مايرز برجس أو «اختبار مايرز برجس»[1].

وقد بعث هذا الاختبار عمل كارل يونج قبل ذلك بنصف قرن، وكان يونج[2] قد قال إن الناس يختلفون اختلافات أساسية، وأن الفرد يفضل أن «يعمل» بطرق تُمَيِّزُه هو، أي تمثل نمطه هو، وكان عمل يونج قد سقط في النسيان إبان ازدهار علم النفس السلوكي، في منتصف القرن، لكننا عدنا إلى إدراك الأهمية القصوى للتنوع الفردي خاصة في مجال التعليم، وقد استعار فريق مايرز برجس بعض «أنماط» يونج واختبر أربعة أساليب ثنائية للعمل هي:

١ ـ الانطواء مقابل الانبساط.

٢ ـ الحسية مقابل الحدس.

٣ ـ التفكير مقابل الشعور.

٤ ـ الحكم مقابل الإدراك.

ويوضح الجدول التالي الفصائل الأربع في كلمات وعبارات بسيطة[3]

أنماط مارز برجس

الانبساط	الانطواء
الاجتماعية	الانكفائية
التفاعل	التركيز
خارجي	داخلي
العرض	العمق
امتدادي	تكثيفي
تعدد العلاقات	محدودية العلاقات
إنفاق الطاقة	الاحتفاظ بالطاقة
الاهتمام بالأحداث الخارجية	الاهتمام بردود الأفعال الداخلية

(١) Myers (1962).

(٢) Lung (1923).

(٣) Keirsey and Bates (1984: 25-26).

الحسية	الحدس
التجربة	الحدسية
الماضي	المستقبل
واقعي	تأملي
الجهد	الإلهام
فعلى	ممكن
مرتبط بالأرض	محلق في السماء
النفعية	المتعة
العملية	الأصالة
حسي	تخيلي

التفكير	الشعور
موضوعي	ذاتي
الأسس	القيم
السياسة	القيم الاجتماعية
القوانين	الظروف المخفِّفة
المقياس	العلاقة الحميمة
الحسم	الإقناع
غير شخصي	شخصي
العدالة	الإنسانية
الفصائل	التناغم
المستويات	حسن أو سيء
ينقد	يقدِّر
تحليل	تعاطف
التعيين	التكريس

الحكم	الإدراك
مستقر	معلق
يقرر	يجمع معلومات أكثر
ثابت	مرن
يخطط مسبقاً	يوائم حيثما يسير
يدير حياته	يترك حياته تسير
الإغلاق	فتح للخيارات
صانع قرار	قانص كنوز
مخطط	منفتح
مكتمل	طاريء
حاسم	مرن
يغلق الشيء	شيء ما سوف يحدث
الهرولة	ثمة وفرة من الوقت
خط نهائي	ماذا يعني خط نهائي؟
يضع نفسه على الطريق	فلننتظر ونر

أما فصيلة الانبساط/ الانطواء فتتصل بالطريقة التي بها «ننكفيء إلى الداخل» أو «نستدير إلى الخارج» من أجل إدراكنا للكلية واحترام الذات، وفصيلة الحسية/ الحدسية تتصل بالطريقة التي ندرك بها العالم من حولنا، فالنمط الحسي يميل إلى جمع المادة، وإلى التجريب، وإلى الارتباط بما هو ملحوظ، والحقائق التي يمكن قياسها، على حين يعتمد النمط الحدسي على الحدس والإلهام والخيال في إدراك الواقع. وفصيلة التفكير/ الشعور تصف كيفية الوصول إلى النتائج وإلى تخزين الواقع في الذاكرة، فالنمط التفكيري معرفي، موضوعي، غير متحيز، ومنطقي، أما النمط الشعوري فهو وجداني، ويرغب في التناغم، مفعم بالدفء، وتقمص التعاطف. وأخيراً فصيلة الحكم/ الإدراك فتتصل بالموقف من «العالم الخارجي» فالنمط الحكمي يريد الوصول، وهو مخطط، ومنظم، على حين يميل النمط

الإدراكي إلى التلقائية والمرونة ويفضل السياقات المفتوحة.

ما علاقة ذلك كله بتعلم اللغة الثانية؟ ليس بين أيدينا إلا القليل جداً في تطبيق أنماط مايرز برجس على تعلم اللغة الثانية. ومهما يكن من أمر فإن الآفاق مفتوحة لدراسات حقيقية، على أننا نشير إلى أن كثيراً من «الاختيارات» التي تحاول أن تبحث عن علاقة الخصائص الوجدانية تعاني من عيوب كثيرة، ومعظم نتائجها لا ترتكن إلى أدلة يمكن الاطمئنان إليها.

الـدافعيـة:

قد تكون الدافعية أكثر المصطلحات انتشاراً في تفسير النجاح في عمل مركب أو الفشل فيه، ومن السهل جداً أن نُرجع نجاح شخص إلى «دافعيته»، كما أنه من السهل أن نقرر أن متعلم اللغة الثانية ينجح حين تكون لديه واقعية ملائمة. وكل أولئك غير بعيد عن الصواب، لأن دراسات وتجارب لا حصر لها قد أظهرت أن الدافعية مفتاح للتعلم، لكن ذلك كله أيضاً لا يبين لنا ماذا تعني الدافعية على وجه الدقة، وما مكوناتها الفرعية، وكيف ننشيء دافعية، ونغذيها، ونصونها.

ونحن ننظر إلى الدافعية ـ عادة ـ على أنها الدافع أو العاطفة أو الرغبة الداخلية التي تدفع شخصاً إلى فعل ما، أو على الحاجات التي لدى الإنسان التي هي غريزية بدرجات متفاوته وتتكيف مع البيئة، وهذه الحاجات أو الرغبات هي أساس بنية الدافعية، ويحصرها العلماء في ست:

١ ـ الحاجة إلى الاستكشاف، لرؤية «الجانب الآخر» من الجبل، وفحص المجهول.

٢ ـ والحاجة إلى العمل في البيئة وإحداث التغيير.

٣ ـ والحاجة إلى النشاط، أي الحركة والممارسة، فيزيقيا وعقليا.

٤ ـ الحاجة إلى الإثارة، أي أن يثيره الناس، أو البيئة، أو الأفكار والمشاعر.

٥ ـ الحاجة إلى المعرفة أي الحاجة إلى معالجة نتائج الاستكشاف والعمل والنشاط والإثارة، ثم تَمَثُّل هذه النتائج، من أجل حل المتناقضات والمشكلات وتأكيداً للنسق المعرفي الذاتي المطرد.

٦ ـ والحاجة إلى إظهار الذات، أي أن يكون الشخص معروفاً، يقبله الآخرون[1].

---

(١) Ausubel (1968:368-379).

وهناك عوامل أخرى يمكن أن نذكرها في الدافعية، وقد جعلها بعضهم[١] حاجات هرمية تتدرج من الحاجات الفيزيقية الأساسية (الماء والهواء والغذاء) إلى الحاجات العليا «الأمن، والذاتية، واحترام الذات، والإنجاز، وكلها يؤدي إلى تحقيق الذات»، وذكر آخرون من علماء النفس حاجات أساسية أخرى: الإنجاز، والاستقلال، والنظام، والتغيير، والعدوان، وغيرها. على أن الحاجات الست تشتمل على الحاجات العامة وخاصة فيما يتصل باكتساب اللغة الثانية.

والأمثلة كثيرة التي تصور مفهوم الدافعية ذات الأبعاد الستة، انظر مثلاً إلى الأطفال الذين لديهم دافعية إلى تعلم القراءة، إن حاجات مهمة تدفعهم إلى ذلك، قد تكون الحاجات الست كلها وبخاصة حاجات الاستكشاف والإثارة والمعرفة. والراشد الذي لديه دافعية إلى تعلم التبرمج وإتقانه تدفعه لاشك حاجة الاستكشاف والإثارة والنشاط، وقد تدفعه أيضاً حاجة إظهار الذات. والشخص الذي يلبـي حاجات داخلية أو خارجية بتعلم لغة أجنبية هو شخص لديه دافعية إيجابية للتعلم.

والدافعية إذن دافع أو مثير داخلي يمكن أن يكون ـ مثل احترام الذات ـ عاماً أو موقفياً أو متصلاً بعمل. وتعلم اللغة الأجنبية يتطلب بعض هذه المستويات الثلاثة؛ فالشخص الذي لديه دافعية عامة عالية قد تكون لديه دافعية عمل منخفضة، كالكتابة مثلاً. وقد ذكر الباحثون[٢] أن أي عامل يتصل بالدافعية يؤدي دوراً في تعلم اللغة الأجنبية، من بينها عوامل تعليمية، وفردية، واجتماعية ثقافية يمكن أن تدعم الدافعية أو تعوقها. ومن عوامل المتعلم مثلاً: الذكاء، والمثابرة واستراتيجيات التعلم، والتدخل، والتقييم الذاتي، وكل أولئك يؤثر سلباً أو إيجابياً في الدافعية. وثمة أسئلة يمكن أن تبرز أمامنا: لِمَ يثابر متعلمون في عملهم؟ وكيف يستطيع شخص أقل ذكاء أن يلبـي حاجاته الداخلية ويدعم الدافعية؟ وكيف يستطيع مدرس أن يوجه دافعية خارجية حين تكون الدافعية الداخلية ضعيفة؟ كل ذلك يقتضي دراسة الطبيعة الأساسية للنفس البشرية، وهو ما يفضي إلى فهم عميق للدافعية وتعلم اللغة الثانية.

(١) Maslow (1970).

(٢) Nelson and Lacobovitz (1970).

والدافعية ـ باعتبارها تلبية الحاجات ـ ترتبط بنظرية التعزيز السلوكية. فحيثما تلبى الحاجات يحدث التعزيز. فإذا كان تعلم الحديث بلغة أجنبية يظهر الذات مثلاً، فإن إظهار الذات يعد معززاً داخلياً للسلوك المرغوب.

الدافعية النفعية والتكاملية:

من أفضل الدراسات المعروفة عن الدافعية في تعلم اللغة الثانية تلك التي أجراها جاردنر ولامبرت[١]، إذ درسا على مدى اثنتي عشرة سنة طلاب اللغة الأجنبية في كندا وأجزاء من الولايات المتحدة والفلبين بهدف معرفة كيف تؤثر عوامل الاتجاهات والدافعية على النجاح في تعلم اللغة، وقد تم تصنيف مجموعات من الاتجاهات في نمطين من الدافعية: الدافعية النفعية، والدافعية التكاملية. أما الدافعية النفعية فتشير إلى الدافعية إلى اكتساب لغة باعتبارها وسيلة إلى أهداف نفعية: مواصلة الدراسة العليا، قراءة مادة تقنية، الترجمة... وغير ذلك. أما الدافعية التكاملية فتكون حين يرغب المتعلم أن يتكامل مع ثقافة أصحاب اللغة الثانية وأن يصير جزءاً من المجتمع. وقد أثبتت دراسات كثيرة أن الدافعية التكاملية تكون مصحوبة بدرجات عالية في اختبارات الأداء في اللغة الأجنبية[٢]. وخلص الباحثون من ذلك إلى أن الدافعية التكاملية أمر مهم في تعلم اللغة الأجنبية، بل يراها بعض المدرسين والباحثين ضرورة جوهرية في التعلم الناجح للغة الأجنبية.

وما لبث أن تجمعت أدلة أخرى تعارض هذه النتيجة، إذ أثبتت الدراسة التي أجرتها ياسمين لقماني[٣] على الطلاب الهنود الناطقين بالماراتية ويدرسون الإنجليزية أن أصحاب الدافعية النفعية منهم كانوا أعلى درجات في كفاءة اللغة، على أن ذلك قد لا يكون دليلاً قوياً لأن الإنجليزية في الهند تعد حالة خاصة[٤].

على أن البحوث الحديثة لا تتعارض مع نتائج لامبرت، لكنها تشير إلى أنه لا توجد ـ وسيلة وحيدة لتعلم اللغة الثانية، فبعض الطلاب ينجح في تعلم اللغة ـ في سياقات معينة ـ إذا كانت دافعيتهم تكاملية، وبعضهم ينجح ـ في سياقات

(١) Gardner, R., Lambert, W. (1972).

(٢) Lambert (1972, spolsky (1969).

(٣) Lukmani, y. (1972).

(٤) Kachru, B. (19770.

أخرى ـ بدافعية نفعية. كما أنه ليس شرطاً أن تكون كل دافعية منفصلة عن الأخرى، فمعظم المواقف يتضمن مزيجاً منهما معاً، وقد ظهر أن الطلاب العرب الذين يدرسون الإنجليزية في الولايات المتحدة لديهم توازن نسبي بين الرغبة في تعلم الإنجليزية لأهداف أكاديمية (أي نفعية) والرغبة في فهم الثقافة والناس والتكامل معهم إلى حد ما.

ومهما يكن من أمر فإن النفعية/ التكاملية توجه الاهتمام بالمتغيرات الوجدانية إلى منظور معين، ذلك أنه من اليسير أن نستنتج أن تعلم اللغة الثانية نشاط عاطفي يتضمن متغيرات وجدانية لا حصر لها، أو أن تعلم اللغة الثانية معناه اتخاذ ذات جديدة، فهل معنى ذلك أنه يتضمن نوعاً من أزمة الذات؟ وهل يواجه الأطفال الأفارقة في البلاد الناطقة بالفرنسية أزمةَ ذاتٍ حين يتعلمون الفرنسية لأغراض نفعية؟ أليس ممكناً أن يكونوا مثل الأطفال الهنود الذين يتعلمون الإنجليزية الهندية ولا يواجهون أزمة ذات؟ إن تعلم اللغة الأجنبية ـ إذن ـ لا يواكبه في بعض الحالات عبء ثقافي ثقيل مما نفترضه في تعلم اللغات الأجنبية جميعها.

ويميز جراهام(١) بين الدافعية التكاملية والدافعية الاندماجية فالدافعية التكاملية تدل على الرغبة في تعلم اللغة الثانية للاتصال بثقافة أصحاب هذه اللغة ولا تعني بالضرورة الاتصال المباشر بالجماعة اللغوية نفسها، أما الدافعية الاندماجية فهي الدافع لأن يصبح الإنسان جزءاً غير متمايز من الجماعة الكلامية، وهذا يقتضي اتصالاً طويلاً بالثقافة، ولا يكون ذلك في الأغلب إلا حين يبدأ الإنسان في سن مبكرة جداً في اكتساب هذه اللغة. وفي ضوء ذلك يمكننا أن نقول إن الدافعية التكاملية ليست شيئاً معقداً وإن الإنسان يمكن أن يكون تكاملياً دون أن «يفقد ذاته» في الثقافة الأخرى.

وثمة بعد آخر في ثنائية التكاملية/ النفعية تتصل بالاختلافات الداخلية والخارجية في الدافع، وهي عامل من عوامل مصدر الدافعية: أتنبع الدافعية من ذات الإنسان أم من الآخرين؟ ويصور الجدول الآتي هذه الثنائية(٢).

---

(١) Graham (1984).

(٢) Bailey, K. (1986).

	الداخلية	الخارجية
التكاملية	متعلم اللغة الثانية يرغب في التكامل مع ثقافة اللغة الثانية (الهجرة أو الزواج مثلاً)	شخص ما يرغب أن يتعلم طالب اللغة الثانية هذه اللغة لأهداف تكاملية (يرسل الآباء اليابانيون المقيمون في الولايات المتحدة أطفالهم إلى مدارس تدرس اللغة اليابانية).
النفعية	يرغب متعلم اللغة الثانية أن ينجز أهدافاً باستعماله هذه اللغة (الدراسة الجامعية مثلاً).	قوة خارجية ترغب أن يتعلم شخص ما اللغة الثانية (كأن ترسل مؤسسة يابانية أحد موظفيها لتعلم اللغة).

فعلى المدرس إذن أن يعرف مصدر دافعية الطالب حتى يستطيع أن يلبي حاجاتها الخاصة.

في قاعة الدرس: تعلم اللغة في جماعة

بدأ عهد الطريقة السمعية الشفهية ـ بتأكيدها على أشكال السطح والتدريبات الاستظهارية للأنماط ـ يخبو حين أخذت ثورة تشومسكي في علم اللغة تلفت معلمي اللغة إلى «البنية العميقة» للغة وحين بدأ علماء النفس يدركون الطبيعة الوجدانية في التعلم كله. وكانت مرحلة السبعينيات حافلة بالفوضى، لكنها كانت مثمرة في أبحاث تعلم اللغة الثانية وفي استحداث طرق جديدة في تعليم اللغة تنهض أساساً على أهمية المجال الوجداني، ومن هذه الطرق ما أصبح معروفاً «بتعلم اللغة في جماعة».

وقد استوحى كوران[١] نموذج التعليم في كتابه «التعلم الاستشاري» من آراء

(١) Curran, C. (1972).

روجرز عن التعليم حيث ينظر إلى المتعلمين في الفصل على أنهم «الجماعة»، وليسوا مجرد أفراد في فصل، مجموعة تحتاج إلى علاج معين وإلى استشارة. فأول شيء يحتاجه المتعلمون هو أن يتفاعلوا في علاقات تبادلية حيث يشترك المتعلمون والمدرس معاً في تيسير التعلم في إطار من تزكية كل فرد وإسباغ القيمة عليه. وفي مثل هذا المناخ يقلل الشخص من دفاعاته التي تعوق الاتصال التبادلي المفتوح، كما تنخفض درجة القلق الذي يسببه الإطار التعليمي، ولا يُعَد وجود المدرس تهديداً، وليس من أهدافه أن يفرض حدوداً أو قيوداً، بل عليه أن يركز اهتمامه ـ باعتباره مستشاراً أميناً ـ على العملاء (أي الطلاب) وحاجاتهم. ومن ثم أصبح التعلم «الدفاعي» غير لازم نتيجة العلاقة القوية الحميمة بين المعلم والطلاب. ويركز نموذج كوران في التعلم الاستشاري على أولوية حاجات الطلاب الذين يشتركون معاً في جماعة تعليمية طلباً للاستشارة.

وقد انتقل هذا النموذج إلى تعلم اللغة في شكل «تعلم اللغة في جماعة» والطريقة هنا واضحة جداً، فمجموعة الطلاب الذين أسسوا علاقة تبادلية في لغتهم الأصلية يجتمعون الآن في دائرة يكون المدرس (أي المستشار) خارجها. وقد يكون الطلاب في المرحلة الأولى من تعلم اللغة الأجنبية، وحين يرغب طالب أن يقول شيئاً لطالب آخر أو للمجموعة فإنه يقولها بلغة الأم «التركية مثلاً» فيترجمه المستشار إلى اللغة الثانية «العربية مثلاً» فيكرر الطالب الجملة العربية حتى يصل إلى الدقة، ويجيب طالب آخر بالتركية فيترجمها المستشار إلى العربية فيكررها الطالب، وهكذا يستمر الحوار وفي نهاية كل جلسة يحاول الطلاب أن يعرفوا اللغة الجديدة استقرائياً، ويمكن للمدرس أن يكون له دور توجيهي في شرح بعض القواعد اللغوية.

سوف تكون هناك حالة من الارتباك قد تستمر طويلاً لكن مع دعم المستشار والزملاء يصبح الطالب شيئاً فشيئاً قادراً على التعبير عن نفسه باللغة الأجنبية دون حاجة إلى ترجمة، وهذه علامة على أن الطالب بدأ يتخلص شيئاً فشيئاً من اعتماده على المستشار، ثم يستمر في التقدم الذي قد يستغرق سنوات حتى يصل إلى الطلاقة في اللغة المنطوقة. وهذه الطريقة في التعلم لا تعكس فقط آراء روجرز، بل

تعكس أسس ديناميات الاستشارة حيث يساعد المستشار ـ باهتمامه بحاجاته ـ عميله على التحول من حالة الاعتماد والعجز إلى حالة الاستقلال وتأكيد الذات.

ولهذه الطريقة عيوبها ومزاياها بطبيعة الحال، أما المزايا الوجدانية فهي ظاهرة إذ هي محاولة لتطبيق فلسفة كارل روجرز والتغلب على العوامل الوجدانية المهددة في تعلم اللغة الثانية، حيث تختفي كل مظاهر التهديد، تهديد المدرس الذي يعرف كل شيء، وتهديد الوقوع في الخطأ أمام الزملاء وتهديد التنافس معهم، وكل تهديد يفضي إلى الشعور بالاغتراب وعدم الكفاءة، فالمدرس يترك للطالب أن يقرر نوع الحوار وأن يحلل اللغة استقرائياً، بل إن المدرس نفسه قد يتحول إلى عميل في مواقف يتعذر فيها الشرح أو الترجمة، فيتقدم الطالب ليكون مستشاراً يساعد المدرس. ولا شك أن لهذه الطريقة تأثيراً قوياً في تقديم دافعية خارجية وفي دعم الدافعية الداخلية.

على أن هناك مشكلات عملية ونظرية في هذه الطريقة وذلك حين يتخلى المعلم المستشار عن دوره التوجيهي تخلياً كاملاً، لأن الطالب ـ خاصة في المرحلة الأولى ـ يحتاج إلى التوجيه الذي إن كان داعماً ومؤكِّداً فإنه يقوي هذه الطريقة. والمشكلة الثانية تكمن في اعتمادها على استراتيجية الاستقراء في التعلم. والاستقراء مهم جداً لا شك خاصة في المراحل المتقدمة لكن الاستنباط ضروري في المراحل الأولى حيث يحتاج الطالب إلى الشرح. وأما المشكلة الثالثة والأخيرة فهي اعتماد الطريقة على خبرة المدرس في الترجمة، والترجمة عملية معقدة جداً، ويمكننا أن نتصور العواقب التي تترتب على أي خطأ في ترجمة المدرس.

ومهما يكن من نقاط الضعف في هذه الطريقة فإنها مفيدة في تعليم اللغة الأجنبية طالما أن المدرس يرغب في تكييفها وفقاً لحدود المقرر. وقد يتطلب هذا التكييف إغفال بعض الجوانب كأن يكون له دور توجيهي واضح. على أننا نكرر مرة أخرى، ما نقول عن أية طريقة من أن المدرس يستطيع أن يستخلص لنفسه رؤى طيبة من أوجه النظر المختلفة ويطبقها بطريقة إبداعية في موقفه الخاص. طالما أنه يمتلك أساس نظرية صلبة.

الفصل السابع
العوامل الاجتماعية والثقافية

عرض الفصل السابق لجانب واحد من جوانب المجال الوجداني في اكتساب اللغة الثانية، ذلكم كيف تؤثر المتغيرات الشخصية داخل النفس، ورؤية الآخرين لها في عملية الاتصال. ويعرض هذا الفصل لجانب آخر حاسم في هذه العملية، وهو جانب لا يزال يُعد عنصراً من عناصر الذات الفردية في حال التعامل الاجتماعي، لكنه في الوقت ذاته عنصر فرعي متخصص في تلك العملية وهو: تعلُّم ثقافة أخرى، والتغلب على الحواجز الفردية والاجتماعية التي تنشأ عند التقاء ثقافتين، وعلاقة تعلم الثقافة بتعلم اللغة الثانية.

والثقافة طريقة حياة، وهي السياق الذي نعيش، ونفكر، ونشعر، ونرتبط بالآخرين في إطاره، وهي المادة «اللاصقة» التي تربط مجموعة من الناس بأخرى، «وليس ثمة إنسان يعيش منعزلاً انعزالاً كاملاً، لأنه ليس إلا بعضاً من كل، وفرعاً من أصل»[١] فالثقافة قارتنا، وهي الذات الجمعية التي يكوِّن كل منا أحد أجزائها.

«والثقافة هي التي توجه سلوك الناس في المجتمع، وتتجسد في حياة الأسرة وتضبط سلوكنا في جماعات، وتمدنا بمعايير للأوضاع الاجتماعية وتعلمنا ما يتوقعه الآخرون منا، وماذا يحدث إذا لم نتوافق مع هذا التوقع، كما تعلمنا المدى الذي لا نتجاوزه باعتبارنا أفراداً، ومسؤوليتنا تجاه الجماعة. والثقافات المختلفة هي البنى التحتية التي تسم المجتمعات بسماتها الخاصة»[٢] .

ولقد نعرف الثقافة بأنها الأفكار والعادات والمهارات والفنون والأدوات التي تميز جماعة بشرية ما من جماعة أخرى في حقبة ما من الزمن. وهي «نسق من

(١) John Donne: Devotions XVII.

(٢) Larson and Smally (1973:39).

أنماط متكاملة، يكمن معظمها تحت الوعي، لكنها جميعاً تحكم السلوك البشري، كما تحكم الخيوط حركة العرائس الدمى»[١] .

ومن الحقائق المؤكدة أننا لا نعرف مجتمعا بلا ثقافة، ولعل ذلك يكشف عن احتياج البشرية إليها لتلبية مطالبها البيولوجية والنفسية. أرأيت إلى هذا الحشد الحاشد من القضايا والأفكار المتضاربة المتناقضة التي تعرض للإنسان كل يوم، وأرأيت إلى ما تفرضه الحياة الإنسانية من ضرورة مواجهة هذه الفوضى وإخضاعها لشيء من التنظيم عن طريق بنى فكرية حقيقية تمكن الجماعة من البقاء والاستمرار، وكل أولئك طريقة حياة نسميها «الثقافة».

وهذه البنى متباينة كل التباين، ومن ثم فإن الثقافات تتسم بسمات مختلفة اختلافاً كبيراً، غير أن أنماط الحياة ـ على ما يرى الأنثروبولوجيون ـ تشترك في خصائص كلية، يراها بعضهم سبع خصائص[٢] :

١ ـ أنها تتأصل في العقل البشري.
٢ ـ وأنها تجعل من التفاعل البشري والبيئي أمراً يسيراً.
٣ ـ وأنها تلبي حاجات بشرية أساسية.
٤ ـ وأنها تراكمية وقابلة للتغيير.
٥ ـ وأنها تنزع إلى أن تكون بنى متسقة.
٦ ـ وأن أفراد المجتمع يتعلمونها ويشتركون فيها.
٧ ـ وأنها تنتقل إلى الأجيال التالية.

وعلى ذلك، فإن الثقافة تزود كل شخص بإطار من السلوك المعرفي والوجداني يكون صيغة للوجود الشخصي والاجتماعي. على أنها تميل إلى أن تدرك الواقع في إطار ثقافتنا الخاصة فيصير بذلك واقعاً قد «صنعناه»، وليس واقعاً موضوعياً. والعالم الذي يعيش فيه كل إنسان ليس «واقعاً كلياً»، لكنه «نوع من الواقع له خصائص التي اصطفاها المجتمع»[٣] . وعلى الرغم من ازدياد حركة

(١) Condon (1973:4)..
(٢) Murdock, G.P.(1961:45-54).
(٣) Condon (1973:17).

السفر والاتصال في الربع الأخير من هذا القرن، فلا يزال كل منا يرى أن إدراكه للواقع هو الإدراك «الصحيح»، وهو إدراك ذاتي لا شك، لأنه يصدر عن نمط انتقائي واع، ومن ثم فإن ما يبدو لك إدراكاً موضوعياً عن شخص أو عادة أو فكرة قد يُعَدُّ ـ عند شخص من ثقافة أخرى ـ ضرباً من التكلف والوهم. ومن الطبيعي إذن أن ينشأ سوء تفاهم بين أصحاب الثقافات المختلفة. وليس من همنا هنا أن نبحث في كيفية نشوء الاختلاف في الإدراك بين الثقافات، لكن علينا أن نؤكد أن الاختلاف أمر واقع، ومن واجبنا أن نتعلم كيف نتعامل معه حين تلتقي ثقافتان في موقف ما.

ومن الواضح إذن أن الثقافة بوصفها مجموعة متأصلة من أنماط السلوك والإدراك تمثل أهمية جوهرية في تعلم لغة أجنبية. فاللغة جزء من الثقافة والثقافة جزء من اللغة، لا تنفصل إحداهما عن الأخرى. ومن ثم فإن اكتساب لغة أجنبية يعني اكتساب ثقافة أجنبية.

وسوف نحاول أن نعرض في هذا الفصل لبعض الجوانب المهمة فيما بين تعلم اللغة الأجنبية وسياقها الثقافي من صلة بادئين بشرح بعض المفاهيم عن:

- الانطباعات الذهنية عن الثقافة.
- المواقف الشخصية.

ثم ننتقل إلى ما نعنيه بتعلم ثقافة أخرى، والعلاقة بين اللغة والفكر والثقافة.

الانطباعات الذهنية عن الثقافة:

يصور «مارك توين» في كتاب له[1] بعض الثقافات واللغات، فيصف اللغة الفرنسية بأنها «معقدة كل التعقيد حتى إنك لا تدري حين تبدأ جملة ما أتخرج منها حياً أم لا» ويصف الألمانية في كتاب آخر[2] بأنها موغلة في الصعوبة، وأن الشخص الموهوب يستطيع أن يتعلم الإنجليزية في ثلاثين ساعة والفرنسية في ثلاثين يوماً، والألمانية في ثلاثين سنة. ويرى أن الألمانية ينبغي إصلاحها، وإلا فإنها جديرة أن توضع مع اللغات الميتة، إذ إن الموتى وحدهم هم الذين يستطيعون ـ بما لديهم من وقت ـ أن يتعلموها.

(١) The innocent abroad.

(٢) A tramp abroad.

ونحن نصنع كثيراً صنيع «توين» في تصويره الهزلي لبعض اللغات، ونصور ثقافات الآخرين تصويراً سطحياً، ونحدد لها أطراً مبالغاً فيها، ثم نتخيل كل شخص ينتمي إلى ثقافة ما على أنه لا بد متصف بالتصورات التي وضعناها. وهكذا نتصور أن كل أمريكي «غني، ودود، لا يخضع للقيود الرسمية» وأن الإيطاليين «عاطفيون واستعراضيون»، وأن البريطانيين «متحفظون ومؤدبون وناجحون ويشربون الشاي» وأن الألمان «عنيدون، أقوياء، منهجيون، يشربون البيرة». وأن الشرقيين «متحفظون، حكماء، ماكرون، غامضون». ومن ثم يوجه «فرانسوا لير»[1] نصائحه للفرنسيين عن كيفية التوافق مع الأمريكيين «فهم غزاة الاقتصاد العالمي، ينقضون عليه بطائراتهم النفاثة كما فعل الفايكنج يوماً بسفنهم، ولديهم المال والتقنية والأعصاب... ومن الحكمة أن نكون على وفاق معهم». ومن إرشاداته «لا تلق على الأمريكي التحية قبل أن تتعرف إليه، لا تصافحه بل أظهر شيئاً من البشاشة، تكلم بدون عاطفة وبلهجة الواثق بنفسه، موحياً أنك تتقن ما تتحدث عنه حتى لو لم تكن كذلك، تأكد أن ياقتك لا يعلوها قشر الشعر المتساقط من رأسك، فليس أقبح من ذلك شيء في نظر الأمريكي، أشع من حولك جواً خلاباً، مع ابتسامة كبيرة، وتعبيرات دافئة، وتعلم كيف تلعب الجولف، وحذار أن تتلاعب بلهجتك، أو أن تصل رائحة عرقك إلى خياشيمه».

كيف تتكون الانطباعات الذهنية؟

إن البيئة الثقافية هي التي تشكل نظرتنا إلى العالم، حتى لنظن أننا ندرك الواقع إدراكاً موضوعياً، وأن أي إدراك مخالف يكون ـ عندنا ـ زائداً وغريباً. والحق أن العقل المتفتح هو الذي يتعرف إلى الوجهات الأخرى، ويتفهمها، ويقدر ما بين الثقافات من فروق، أما العقل المنغلق فلا ينتج إلا تسطيحاً وافتراضات غائمة.

وهذه الخصائص تميز الأفراد باعتبارهم شركاء في مجتمع، لكنها قد لا تكون دقيقة حين تصف شخصاً بذاته، إذ كل إنسان فرد متميز له خصائصه السلوكية التي قد تستعصي على التنبؤ بها في ضوء العادات الثقافية العامة.

---

(١) Francois Lierres,

نشر ذلك في المجلة الباريسية Le Point.

وقد أظهرت البحوث التي أجريت على الثقافات المختلفة أن هناك خصائص تميز كل ثقافة من أخرى. ويستخلص «كوندون» من أبحاثه أن نظرة الأمريكيين والفرنسيين والأسبان إلى المكان والزمان تختلف اختلافاً كبيراً. فالأمريكيون تسيطر عليهم النظرة «النفسية الحركية»، فهي نظرة دينامية، انتشارية، لا تؤمن بالمفاهيم المجردة ولا بالكليات. أما الفرنسيون فنظرتهم «معرفية»، تتسم بالثبات والمركزية والكلية، على حين تتصف النظرة الأسبانية بالانفعال والسلبية والحدس. ومن هذه الأوصاف العامة تنشأ الانطباعات الذهنية.

وليس الانطباع الذهني عن الثقافات أمراً سيئاً إذا أدرك المرء آثاره الإيجابية. ذلك أن كل البشر ـ كما أشرنا في الفصل الرابع ـ ينظمون البيئة باختزانها في الذهن اختزاناً متسقاً. وبعد أن يكوِّن الإنسان فكرة عن العالم يأخذ في تصنيف الرؤى الأخرى حتى يستطيع فهمها. وعلى ذلك فإن تجميع هذه الانطباعات تجميعاً واعياً يعين المرء على فهم الثقافات الأخرى، وعلى إدراك ما بينها وبين ثقافته من فروق.

على أن هناك دلالات سلبية للانطباعات الذهنية، إحداها أننا نتصور جميع الذين ينتمون إلى ثقافة ما تحت تصورات ثابتة. فالحق أن ليس كل الأمريكيين أغنياء ولا ودودين ولا ماديين، رغم أن هذا هو الانطباع الذهني عنهم بشكل عام. ومن ثم فإن الحكم على فرد واحد بمجموع الخصائص العامة في ثقافته حكم متعجل وغير صحيح. وأسوأ عناصر الانطباع الذهني ما ينطوي على تحقير المنتمين إلى ثقافة ما أو الحط من شأنهم. ولا شك أن «مارك توين» كتب ملاحظاته عن الفرنسية والألمانية في سياق من الهزل البريء. لكن بعضهم يراها إهانة.

ويحتاج متعلمو اللغات الأجنبية ومعلموها إلى فهم الفروق الثقافية كي يدركوا أن كل إنسان ليس نسخة مكررة منه، وأن الناس ليسوا قوالب متشابهة، فالفروق بين الجماعات والثقافات حقيقة واقعة، وعلينا أن نتعلم كيف ندرك هذه الفروق، وكيف نقدرها، ونتعلم كيف نحترم شخصية كل إنسان.

الاتجـاهات:

ينطوي تكوين الانطباع الذهني ـ في الأغلب ـ على اتجاه شخصي تجاه لغة أو

ثقافة ما، وقد يكون اتجاهاً سلبياً كتلك الفقرة التي نشرت عام ١٩٤٠ في إحدى دوائر المعارف عن الأدب الصيني.

«اللغة الصينية أحادية المقطع، وغير متصرفة. . . ومثل هذه اللغة غير القادرة على التنويع لا تنتج أدباً يتسم بما نرنو إليه، ونعجب به في الأعمال الأدبية، وهي تفتقر إلى الصورة الخيالية الجميلة المتنوعة، ذلك أن اللغة الرتيبة لا ينتج عنها إلا أدب متكلف يفتقد الأصالة والتشويق، والشعب المحافظ الذي يقدس القديم ويكره التجديد لا بد أن تنعكس شخصيته على أدبه».

ونحن لا نجد ـ لحسن الحظ ـ آراء كهذه في دوائر المعارف الحالية، فالاتجاهات المتحيزة لا تنهض على معرفة علمية، بل على انطباعات ذهنية تصدر عن معلومات غير صحيحة، وعن تفكير متعصب متطرف.

والاتجاهات ـ شأن كل الجوانب المعرفية والوجدانية لدى البشر ـ تنمو في مرحلة الطفولة المبكرة، وتتشكل من مواقف الوالدين والأقران والاتصال بأشخاص «مختلفين»، وتفاعل العوامل الوجدانية في الخبرة البشرية. وهذه الاتجاهات تشكل عنصراً من إدراك المرء لذاته، وللآخرين، وللثقافة التي ينتمي إليها.

وقد حاول «جاردنر» و «لا مبرت» أن يعرفا تأثير الاتجاهات في تعلم اللغة، وتوصلا إلى تحديد الدافعية بأنها تنشأ عن اتجاهات معينة، أهمها ما يعرف بخاصية الجماعة، وهو الموقف الذي يتخذه المتعلم من الجماعة الثقافية التي يتعلم لغتها، إذ ظهر أن الكندي الناطق بالإنجليزية لديه دافعية قوية لتعلم الفرنسية، وذلك لموقفه الإيجابي من الكندي الناطق بالفرنسية[١] . والموقف من تعلم لغة ما يتفرع عن مواقف الدارسين من ثقافتهم، ودرجة تعصبهم العرقي وتفضيلهم للغتهم الأم[٢] .

وقد أجرى «أوللر» وزملاؤه[٣] دراسات واسعة عن العلاقة بين الاتجاهات والنجاح في اللغة، ونظروا في العلاقة بين إنجاز دراسين من الصين واليابان

(١)نجد هذه الدافعية القوية عند مسلمي شرق آسيا نحو تعلم العربية (المترجمان).

(٢)نجد مثل هذه المواقف عند بعض العرب في العصر الحديث في إقبالهم القوى على تعلم اللغات الأوروبية (المترجمان).

(٣) Oller, Hudson and Lin (1977), Chihara and Oller (19780, Oller, Baca and Vigil (1978).

والمكسيك في تعلم الإنجليزية ومواقفهم من ذواتهم ومن لغاتهم ومن الإنجليزية، وأهدافهم من تعلمها وأسباب سفرهم إلى الولايات المتحدة، وتوصلوا إلى تحديد «متغيرات الاتجاهات» التي تتصل بإتقان الدارس اللغة الأجنبية. ولعل أهم ما اتفقت فيه هذه الدراسات أن مواقف الدارسين الإيجابية من أنفسهم ومن لغاتهم ومن اللغة الأجنبية التي يتعلمونها تفضي إلى إتقان تعلم هذه اللغة.

بدهي إذن أن الاتجاهات الإيجابية تقوي الدافعية لدى متعلمي اللغة الأجنبية، على حين تضعفها الاتجاهات السلبية. غير أن المدرس ينبغي أن يدرك أن كل متعلم له اتجاهات إيجابية وأخرى سلبية، وعليه أن يسعى إلى تغيير الاتجاهات السلبية، وذلك بتعريفه بالواقع الحقيقي وتيسير السبيل إلى الاتصال بآخرين من ثقافات مختلفة، إذ لا شك أن الاتجاهات السلبية تنشأ عن انطباع ذهني زائف أو تعصب عرقي. ولا مراء في أن المدرس يستطيع أن يسهم في إزالة الأوهام لدى المتعلم عن الثقافات الأخرى. ويغيرها إلى فهم واقعي لها، بحيث تكون جديرة بالتقدير والاحترام.

التطبع الثقافي:

أشرنا في الفصل السادس إلى أن تعلم لغة أجنبية يعني ـ في بعض جوانبه ـ اكتساب «ذات» ثانية. وقد أبرز «جيورا» فكرة «الأنا اللغوية» ليؤكد على الطبيعة الوجدانية في تعلم لغة ثانية، وعلى ضرورة اجتياز حدود الأنا حتى يمكن اجتياز الحواجز القائمة في سبيل تعلم اللغة الثانية. وقد أشار آخرون إلى هذه الطبيعة الوجدانية بسبب الإطار الاجتماعي الكبير للغة، ذلك أن تعلم لغة ثانية ليس إلا تعلم ثقافة ثانية. ولكي نعرف ذلك لا بد أن نفهم طبيعة «التطبع الثقافي»، و «الصدمة الثقافية»، و «التفاوت الاجتماعي».

وليس من العسير أن ندرك تعقد «التطبع الثقافي» إذا تذكرنا ما زعمه بعضهم[١] من أن الفرنسي يصدر عن مبدأ «معرفي» والأمريكي عن مبدأ «حركي نفسي» والأسباني عن مبدأ (وجداني). ذلك أن التهيؤ لاستقبال ثقافة جديدة يحتم إعادة تكوين منطلقات التفكير والشعور.

(١) Condon (1973: 22).

ولنضرب على ذلك مثالاً موقف الأوروبي من الثقافة الأمريكية التي يراها حافلة بالإثارة، متسارعة الحركة، لا تفسح مجالاً للعواطف الشخصية ولا للتأمل على حين يرى الأمريكي في الحياة الفرنسية المنتظمة الإيقاع تخلفاً وعقماً، ويرى في الثقافة الإسبانية إهداراً للوقت وللقدرات البشرية. وكذلك ينظر الأسباني إلى الحياة الفرنسية المنهجية على أنها حياة باردة، ويرى الفرنسي في المسلك الأسباني السريع دليلاً على الإهمال وعدم المسؤولية[١] .

وحين نتحدث عن اللغة تصبح عملية التطبع الثقافي أكثر عمقاً، ذلك أن اللغة أهم مظاهر التعبير عن الثقافة، ومن ثم فإن اضطراباً ما يمكن أن يصيب نظرة المرء إلى العالم وإلى نفسه، وطريقة تفكيره ومشاعره حين ينتقل من ثقافة إلى أخرى.

أما الصدمة الثقافية فتجربة عامة، يعانيها كل من يتعلم لغة ثانية في بيئتها الثقافية. وهي قد تفضي إلى شعور عادي بالضيق، كما قد تفضي إلى أزمة نفسية عميقة. وهي تؤدي بالدارس إلى الإحساس بالغربة والغضب، والعدوانية، والتردد، والبؤس، والشعور بالوحدة، والحنين إلى الوطن، بل قد تجلب عليه مرضاً عضوياً[٢] .

ويصور «إدوارد هول»[٣] حال أمريكي يعيش في الخارج لأول مرة:

«كان كل شيء جميلاً أول الأمر، سيارات أجرة وفنادق مريحة، وعمائر عالية بمصاعد، وبعض أناس يتحدثون الإنجليزية، وسرعان ما اكتشف أن هذا الظاهر يخفي وراءه فروقاً هائلة. فكلمة «نَعَمْ» لا تعني الموافقة، والابتسام لا يدل على السرور، والوعد لا يقتضي التنفيذ... وهكذا كلما طالت إقامته ازداد إحساسه بغموض البيئة الجديدة».

ويصف «بيتر آدلر»[٤] الصدمة الثقافية من منظور نفسي متخصص:

---

(١) رأينا ذلك عند كثير من الطلاب العرب الذين ينتقلون إلى الثقافة الغربية دون تهيئة كافية (المترجمان).

(٢) Condon (1973).

(٣) Edward Hall (1959: 59).

(٤) Peter Adler (1972: 8).

«تمثل الصدمة الثقافية شكلاً من أشكال القلق الذي ينتج عن عدم إدراك العلاقات الاجتماعية وعدم فهم رموزها. والشخص الذي يعاني هذه التجربة يعكس قلقه وعصبيته في عدد من الوسائل الدفاعية كالكبت والانطواء، والعزلة، والرفض فكل أولئك يتحول ـ سلوكياً ـ إلى شعور بانعدام الأمن، والوحدة، والغضب، والإحباط والشك في الكفاءة الذاتية. وحين تختفي أدوات الفهم الثقافي يفقد المرء حسه ويسيطر عليه الخوف، ويصبح غريباً حتى عن الأشياء التي يعرفها ويفهمهما.

ويصف الأنثروبولوجي «جورج فوستر»[١] الصدمة الثقافية في مستواها العنيف بأنها «مرض عقلي، ومن أجل ذلك لا يشعر الضحية بأنه مريض، بل يرى نفسه سريع الانفعال، مكتئباً، قلقاً بسبب ما يلقاه من قلة الاهتمام».

وقد يكون مفيداً أن نعد الصدمة الثقافية إحدى مراحل أربع في عملية التطبع الثقافي، أولاها مرحلة الانبهار بالمحيط الجديد وما يبثه من إثارة، وثانيتها إحساس الفرد بتسلل بعض الفروق الثقافية، مما يؤثر في تصوره لذاته، وشعوره بالأمان، وهنا يشرع في اللجوء إلى مواطنيه الذين سبقوه إلى هذه الثقافة يلتمس منهم العون ويواسي نفسه بالشكوى من العادات الجارية، ويبحث عن مهرب من هذه الورطة. وفي المرحلة الثالثة يبدأ الفرد يعود إلى الحالة السوية في شيء من التردد والتذبذب. وقد أطلق «لارسون» و «سمالي»[٢] على هذه الحالة «التوتر الثقافي» حيث تختفي بعض المشكلات ويستمر بعضها الآخر، على أن الفرد يحرز شيئاً من التقدم البطيء حين يتقبل الأفكار المختلفة ويتعاطف مع أصحاب الثقافة الثانية. أما المرحلة الرابعة فهي مرحلة البرء الكامل إما بالاندماج في الثقافة الجديدة، أو بالتواؤم معها.

ويشير «والاس لامبرت»[٣] ـ غير مرة ـ في بحثه عن تأثير الاتجاهات في تعلم اللغة الثانية إلى ما أطلق عليه «دوركايم»[٣] «الإحساس بعدم الرضا الاجتماعي» إذ حين يبدأ الفرد يفتقد بعض ما يصله بثقافته الأصلية ويتكيف مع

(١) George M. Foster (1962: 87).

(٢) Larson and Smally (1972).

(٣) Wallace Lambert (1967).

الثقافة الثانية، يعاني تجربة الشعور بالتكدر والندم الذي يعتوره الخوف من الالتحاق بالجماعة الجديدة. وهذا الإحساس قد يكون أول أعراض المرحلة الثالثة التي أشرنا إليها آنفاً، حين تنفك بعض روابطه الأصلية ولا تتوثق أواصره الجديدة. وقد أكد «لامبرت» أن أقوى جرعة من الإحساس بعدم الرضا الاجتماعي يتجرعها المرء حين يبدأ في إتقان اللغة الثانية، إذ تبين له أن الكندي الناطق بالإنجليزية يبلغ إحساسه بعدم الرضا الاجتماعي مبلغة الأقصى حين يتقن اللغة إتقاناً يجعله «يفكر» بها، بل «يحلم» بها. وقد ظهر أن هذه الحالة دفعت بعض الأشخاص إلى الارتداد إلى الإنجليزية، وتلمس أي موقف يتحدث فيه بها. وذلك كله يتوافق مع ما ذكرناه من خصائص التذبذب في المرحلة الثالثة ولا يخفت الإحساس بعدم الرضا الاجتماعي إلا بعد أن تشرف المرحلة الثالثة على نهايتها، ويشرع في الانتقال إلى الثقافة الجديدة.

ويرى «مارك كلاك»(١) أن تعلم لغة ثانية وثقافة ثانية يشبه «ازدواج الشخصية» حيث تصبح المواجهة الاجتماعية تهديداً فطرياً، فيلجأ الفرد إلى أساليب دفاعية لتخفيف آلامه، ويستشهد بما يطلق عليه «جورج بيتسون»(٢) «الارتباط المزدوج» الذي يعتري الفرد في الثقافة الجديدة:

١ ـ إذ عليه أن يميز كل ما يقال له حتى يكون رده مناسباً.

٢ ـ ويجد نفسه محاصراً أحياناً في موقف يصعب الخروج منه حين يتلقى كلاماً متناقضاً.

٣ ـ وهو يعجز عن التعليق على ما يتلقاه من تصويب ردوده.

ومقارنة هذه الحالة بازدواج الشخصية تظهر في جلاء من عرض «بيتسون» للخيارات التي يلجأ إليها المصاب بهذا المرض للدفاع عن نفسه:

١ ـ فهو قد يظن أن وراء كل جملة معنى خفياً، فيجهد نفسه في البحث عنه فيما يقوله الآخرون، وفيما يجري حوله، ومن ثم يظهر عليه الشك والتحدي.

٢ ـ وقد يؤثر أن يفهم ما يقال له فهماً حرفياً دون تأويل، على أنه إذا ظهر له أي

(١) Mark Clarke (1976: 380).

(٢) George Bateson (1972: 208).

تعارض تكشف عنه لهجة المتحدثين أو ملامحهم أو سياق الحديث، فإنه يسخر من كل شيء.

٣ ـ وإذا لم يسيطر عليه الشك أو السخرية مما يقال، فإنه يسقطه جميعه من حسابه ويحيط نفسه بسياج كي لا يرى ولا يسمع ما يجري حوله.

ومن هنا فإن مرحلة «ازدواج الشخصية» في الصدمة الثقافية وفي تعلم اللغة مرحلة حاسمة، إما أن «يغرق» فيها المتعلم وإما أن «يتقن السباحة».

وإذا كنا صورنا الصدمة الثقافية تصويراً قاسياً على أنها مرض لا برء منه فإن «بيتر أدلر»(١) يرى ـ بحق ـ أننا ينبغي أن ننظر إليها نظرة إيجابية:

إذ إنها تنتظم عدداً من المواقف التي يلتقي فيها ثقافات مختلفة، ويشعر الفرد ـ بما يكتسبه من خبرة هذا الالتقاء ـ بما يحرزه من نمو وتغير، وبما يكتسبه من تعلم. وهو يكتسب ـ من معاناة الصدمة الثقافية ـ فهماً أفضل لذاته، وتصوراً أعمق لنفسه، ويتأكد ـ في غمار ذلك ـ من وثاقة صلته بثقافته الأصلية ويدرك مواقف الآخرين، وقِيَمَهم، وآراءهم التي تنبع من ثقافتهم الخاصة.

ويجدر بمدرس اللغة الأجنبية أن يلتفت التفاتاً قوياً إلى كلمات «أدلر»، إذ يمكنه أن يساعد الدارسين الذين يرون تعلم الثقافة الثانية تجربة سلبية. وقد أوصى «هوارد نوستراند»(٢) بأن يتعرض الدارسون لجرعات منضبطة من الصدمة الثقافية داخل قاعة الدرس. كما بحث «دوناهو» و (بارسونز)(٣) فائدة طريقة «أداء دور» في القاعة في مساعدة الدارسين على التغلب على الصعوبات الثقافية، إذ تتيح فرصة للاتصال الشفوي، والارتقاء بالحوار بين الثقافات. وثمة الآن مواد ووسائل كثيرة تعين المدرس في مرحلة التفاعل الثقافي في قاعة الدرس، مثل مختارات من القراءة، والأفلام، وألعاب المحاكاة وأداء الأدوار، ووسائل الدمج الثقافي فيما يسمى بأقراص الثقافة.

ومع ذلك كله، فلا نستطيع أن نزعم أن الصدمة الثقافية يمكن تجنبها بأمصال

(١) Peter Adler (1972: 14).

(٢) Howard Nostrand (1966).

(٣) Donahue and Parsons (1982).

وجدانية، على أن المدرس يقع على كاهله العبء الأكبر في اجتياز هذه العقبة، إذ يستطيع بجهده الواعي أن يعين الدارس على الانتقال من المرحلة الثانية إلى الثالثة، مما ييسر نجاحه في تعلم اللغة الثانية وثقافتها.

ومن المهم جداً أن يدع المدرس الدارس ينتقل إلى المرحلة الثانية ـ مرحلة الإحساس بعدم الرضا الاجتماعي ـ ويتوغل فيها، لا أن يمر عليها مر الكلام، وما ينبغي لنا أن نتوقع من الدارس إخفاء ما يشعر به من غضب وإحباط، وإحساس بالعجز، والحنين إلى الوطن، بل يجب أن نمكنه من التعبير عن كل أولئك لأنها مشاعر حقيقية، وعلى المدرس أن يساعده على فهم أسباب مشاعره تلك، حتى يجتازها رويداً رويداً إلى شخصية قوية مقبلة على التعلم.

التفاوت الاجتماعي:

ظهر مفهوم التفاوت الاجتماعي باعتباره بنية وجدانية تفسر مكانة تعلم الثقافة في تعلم اللغة الثانية، وهو يعني درجة التقارب المعرفي والوجداني بين ثقافتين التقتا في شخص واحد.

وقد وصف «جون شومان»[١] التفاوت الاجتماعي بأنه ينتظم المعايير الآتية:

أيهيمن متعلمو اللغة الثانية على أهل هذه اللغة سياسياً وثقافياً وفنياً واقتصادياً أم لا يهيمنون عليهم؟ أم هم تابعون لهم؟ أيندمجون في أهل هذه اللغة اندماجاً تاماً؟ أم يتكيفون مع ثقافتهم؟ أم هم متحفظون؟ أهم جماعة كبيرة متماسكة؟ وما درجة انغلاقهم على أنفسهم؟ وهل الثقافتان منسجمتان؟ وما موقف كل جماعة تجاه الأخرى؟ وما المدة التي ينوي الدارسون قضاءها في بيئة اللغة الثانية؟.

وقد استخدم «شومان» المعايير السابقة كي يصف ـ افتراضاً المواد الصالحة وغير الصالحة في تعلم اللغة:

١ ـ فمن المواقف غير الصالحة أن يرى متعلمو اللغة أنهم يهيمنون على أصحاب هذه اللغة، وهؤلاء يرونهم كذلك، فتتحفظ كل جماعة تجاه الأخرى، ويحيط المتعلمون أنفسهم بسياج خاص. ومن المواقف غير الصالحة أيضاً أن تكون

(١) John Schumann (1976c: 136).

أعداد المتعلمين كبيرة ومتماسكة، وأن يغيب الانسجام بين الثقافتين، وأن تكون فترة إقامتهم في بيئة اللغة قصيرة.

٢ ـ أما النمط الثاني للمواقف غير الصالحة فهو عكس النمط الأول وذلك بأن يرى المتعلمون أنفسهم خاضعين لأصحاب اللغة التي يتعلمونها، ويراهم هؤلاء كذلك أيضاً. وهذا النمط يفضي إلى النتائج السابقة.

ويتجسد النمط الأول في حال الأمريكيين الذين يعيشون في بعض بلاد العالم الثالث، ويتجسد الثاني في بعض القبائل الهندية التي تعيش في جنوب الولايات المتحدة.

أما السياق الصالح لتعلم اللغة الثانية فيتحقق حين لا يكون الدارسون مهيمنين على أصحاب هذه اللغة، وحين لا تنعزل كل جماعة عن الأخرى، وحين يتوافر الانسجام بين الثقافتين، وحين يكون الدارسون في أعداد قليلة غير متماسكة، وحين ينوون المكث طويلاً[1] في بيئة اللغة... عندئذٍ ينحسر التفاوت الاجتماعي ويتعزز اكتساب اللغة.

وينهض افتراض «شومان» على أنه كلما اتسع التفاوت الاجتماعي بين ثقافتين كثرت الصعاب التي تواجه الدارس في تعلم اللغة الثانية، فإذا ضاق التفاوت قَلّت الصعوبات، وازدادت فرص التعلم.

التفاوت الاجتماعي التقديري والمثالي:

على أن فرضية «شومان» تواجه عقبة حقيقية تتمثل في صعوبة قياس درجة التفاوت الاجتماعي الفعلية إذ كيف نحدد هذه الدرجة، وما وسائل ذلك، وكيف نصوغه في دراسات كمية تسمح لنا بالمقارنة؟ ذلك أن التفاوت الاجتماعي، وهو بنية نفسية يصعب تعريفه تعريفاً دقيقاً شأن البنى النفسية الأخرى.

وقد اقترح «ويليام أكتون»[2] حلاً لذلك، بأن نغض النظر عن محاولة قياس

(١) نلاحظ كثيراً من مشكلات تعلم اللغة لدى بعض الطلاب العرب في الغرب حين يتجاورون في المسكن بأسرهم مكونين مجتمعاً متماسكاً، ونلاحظ ذلك أيضاً عند طلاب شرق آسيا الذين يفدون لتعلم العربية (مثال ذلك طلاب ماليزيا وأندونيسيا في الأزهر). (م).

(٢) William Acton (1979).

التفاوت الاجتماعي في مستواه الفعلي، إذ لا أهمية لذلك، وصاغ مقياساً ـ عوضاً عن ذلك ـ للتفاوت الاجتماعي التقديري أو الإدراكي، لأن ما يدركه الدارس أو يقدره هو الذي يشكل الواقع له. وحيث إن الناس يفهمون البيئة الثقافية حسب رؤيتهم الخاصة، ثم يسلكون وفقاً لذلك، فإن الدارس الذي يواجه ثقافة جديدة تؤثر عملية التفاعل الثقافي تأثيراً كبيراً في فهمه لثقافته الأصلية وعلاقتها بثقافة اللغة الهدف.

ويتكون مقياس «أكتون» من ثلاثة أبعاد، يسأل عنها الدارسين في استبانة أطلق عليها «الفروق المعلنة في استبانة المواقف» يكشف عن متعلم اللغة الجيد أو الناجح بناء على مقاييس اختبارات الكفاءة. والسؤال الأساسي في هذا المقياس يدور حول مقدار ما أدركوه من فروق تجاه بعض الأمور (كالسيارة والطلاق والاشتراكية والشرطة وغيرهما) من حيث الأبعاد الثلاثة الآتية:

١ ـ التفاوت بينهم وبين أهليهم تجاه هذه الأمور بشكل عام.

٢ ـ التفاوت بينهم وبين أصحاب الثقافة الهدف.

٣ ـ التفاوت بين أهليهم وأصحاب الثقافة الهدف.

وقد حدد «أكتون» درجة لكل بعد، وظهر أن الدارس الذي يرى نفسه «ملتصقاً جداً» بثقافته الأصلية، «متباعداً جداً» عن الثقافة الهدف، هو الذي يُصنَّف في طبقة الدارس «السيء»، أما الدارس الجيد فهو الذي يحتفظ بتفاوتٍ ما من كلتا الثقافتين.

ومن أسف، أن مقياس أكتون لم يشر إلى التنبؤ بالنجاح في تعلم اللغة، لأن ذلك ليس أمراً يسيراً، لكن يكفي أنه وصف العلاقة بين التفاوت الاجتماعي واكتساب اللغة الثانية في خطوات عملية تقبل القياس.

وتدعم نظرية أكتون ما ذهب إليه لامبرت من أن إتقان اللغة الأجنبية يتواكب مع الشعور بالغربة، وبعدم الرضا الاجتماعي، إذ يكون الدارس قد ابتعد عن ثقافته دون أن يندمج في الثقافة الجديدة. ومن مجمل ما ذهب إليه كلاهما نرى أن إتقان اللغة الثانية يبدأ مع المرحلة الثالثة من التفاعل الثقافي، وهي مرحلة البدء والعودة

إلى حالة العافية. ومعنى ذلك أن إتقان اللغة لا يبدأ قبل ذلك، وقد لا يتحقق على الإطلاق إذا اجتاز الدارس هذه المرحلة دون أن يتقن اللغة، ذلك أنها مرحلة التوتر المعرفي والوجداني المثالي الذي يفضي إلى «الضغط» اللازم لاكتساب اللغة، وهو ضغط وسط، ليس موغلاً كما في مرحلة الصدمة الثقافية، ولا باهتا كما في مرحلة التكيف الكامل. . ومن ثم، فإن إتقان اللغة في المرحلة الثالثة يعد حاسماً في تقدم الدرس فيما بعد. ولقد نطلق -مِنْ ثَمَّ- على هذه المرحلة مصطلح «المرحلة الحرجة» عند الدراسين الكبار، إذ لا ينطبق ذلك على الدارسين الصغار في الأغلب، لأنهم لا يكونون قد صاغوا مواقف عن العالم وعن ذواتهم فلا يجدون صعوبة في الانتقال إلى ثقافة أخرى والتكيف معها.

تعلم اللغة الثانية واللغة الأجنبية:

في إطار العلاقة بين تعلم اللغة الثانية وثقافتها، تجدر الإشارة إلى مصطلحين يكثر دورانهما، مصطلح اللغة الثانية، ومصطلح اللغة الأجنبية. أما اللغة الثانية فتطلق حيث يتعلمها الدارس في بيئتها كالعربي الذي يتعلم الإنجليزية في بريطانيا أو الولايات المتحدة، أو حيث تكون هذه اللغة مستعملة في وطن الدارس استعمالاً واسعاً في التعليم وفي الإدارة الحكومية، وفي مجالات الأعمال (كالإنجليزية في الهند والعربية في الجزائر والمغرب قبل التعريب). أما اللغة الأجنبية فتطلق على أية لغة تتعلمها في بيئتك أنت (كالإنجليزية والفرنسية والألمانية في البلاد العربية). ونود أن نقرر أننا نستخدم هذين المصطلحين في هذا الكتاب بمعنى واحد، لكننا نفرق بينهما الآن لبيان درجة التفاعل الثقافي في كل منهما.

من الواضح أن تعلم اللغة الثانية يجري في سياقين، فإذا جرى تعلمها في بيئتها الثقافية انطوى على أكبر قدر من التفاعل الثقافي، إذ يقيم الدراس في هذه البيئة، وليس أمامه إلا هذه اللغة للاتصال. أما إذا كان تعلمها يجري في بيئة الدارس كالإنجليزية في الهند، فإن ذلك لا يفضي إلى مشكلات ثقافية، لأنها صارت إنجليزية أخرى تحمل الثقافة الهندية، أي صارت إنجليزية «مهندة»، وكذلك الحال في سنغافورة ونيجيريا وسيريلانكا.

أما تعلم اللغة الأجنبية في بيئة الدارس «كالإنجليزية في البلاد العربية» فإنه ينطوي على درجات متفاوتة من التفاعل الثقافي وفق أهداف الدارسين ودوافعهم من تعلم هذه اللغة، فبعضهم يتعلمها لولعه باللغات، وبعضهم لرغبته في الاتصال بأصحاب هذه اللغة، وبعضهم لاحتياجه إليها في تخصصه، وبعضهم يرى في تعلمها وضعاً اجتماعياً متميزاً، ومن ثَمَّ نرى رغبة الدارس في الامتزاج بالقيم الثقافية لهذه اللغة.

اللغة والفكر والثقافة:

لا نستطيع أن نترك تأثير المتغيرات الثقافية في اكتساب اللغة الثانية دون أن نعرض لعلاقة اللغة بالفكر، وقد أشرنا آنفاً إلى أن التطور «المعرفي» يواكب التطور «اللغوي» في اكتساب اللغة الأولى، ويؤثر كل منهما في الآخر. ومن الواضح جداً أن تعبيرنا عن حقيقة ما يؤثر تأثيراً هائلاً في تصورنا الفعلي لهذه الحقيقة. فالكلمات هي التي تشكل حياتنا، أرأيت إلى مجال الإعلان وكيف يؤثر في تشكيل أفكار الناس، وكيف يدفعهم إلى الاقتناع بشراء شيء ما أو العدول عن شراء شيء آخر، وذلك باستعمال لغة تضفي على الشيء العادي تفوقاً خاصاً، فكثيراً ما نسمع أن هذه السلعة «خارج المنافسة» أو هي «الاختيار الصحيح». وانظر أيضاً إلى بعض الأفكار «المُحَرَّمة» كيف تدفعنا إلى استخدام الكناية، كإطلاق «بيت الراحة» على دورة المياه، و «المهندس الصحي» على جامع القمامة، و «التجمعات السكنية» على الأحياء الفقيرة.

وتشكل العلامة اللغوية التي نطلقها على الأشياء الطريقة التي نختزن بها الأشياء في الذاكرة، فقد عرض بعض الباحثين[١] الرسوم التالية، وعن يمين كل رسم علامة، وعن يساره علامة أخرى، ثم عرضت هذه الرسوم على بعض الأشخاص لفترة وجيزة، وحين طلب إليهم أن يرسموا ما رأوا، جاء رسم كل واحد منهم وفقاً للعلامة اللغوية التي التقطها:

---

(١) Carmichael, Hogan and Walter (1932).

نظارة  أداة لتقوية العضلات

الشمس  عجلة القيادة في السفينة

بندقية  مكنسة

هلال  الحرف «C»

فإذا كانت عين الشخص قد التقطت كلمة «نظارة» جاء الرسم هكذا:



وإذا كانت التقطت «أداة لتقوية العضلاة» جاء الرسم هكذا:



وليست الكلمات وحدها هي التي تؤثر في تفكيرنا، بل يؤثر تركيب الجملة أيضاً في ألوان المعنى، وقد خلصت «إلزابيث لوفتس»[1] من دراستها إلى أن تغييراً طفيفاً في تركيب السؤال يؤثر تأثيراً واضحاً في الإجابة، إذ عرضت على بعض المشاهدين فيلما عن حادث سيارة، وبعد انتهاء العرض بدأت في توجيه سؤال مثل:

هل رأيت النور الأمامي المكسور؟

ثم تغير السؤال إلى:

هل رأيت نوراً أمامياً مكسوراً؟

فجاءت الإجابة مختلفة، إذ إن حرف التعريف في السؤال الأول دفع بعض المشاهدين إلى الاعتقاد أنه كان هناك فعلا نو رمكسور، سواء أرأوه أم لا، وكذلك الحال في سؤال مثل:

(١) Elizabeth Loftus (1976).

هل رأيت بعض الذين شاهدوا الحادث؟

إذ غُيِّر إلى:

هل كان هناك من شهد الحادث؟

.... وهكذا.

ولا سبيل إلى المماراة في تأثير اللغة في تكويننا المعرفي والوجداني، وانظر إلى تأثير حوار مؤثر، أو قصة ممتازة، وكيف يسيطر الخطيب المصقع في أفكار مستمعيه، ويوجه آراءهم، وكيف تفضي افتتاحية صحفية قوية إلى أحداث أو تغييرات.

والثقافة جزء جوهري مكمل للتفاعل بين اللغة والفكر، فاللغة هي التي تعبر عن الأنماط الثقافية، وتعكس نظرة المجتمع إلى العالم. ولنضرب على ذلك مثالا بالألوان، إذ تختلف المجتمعات في تحديدها، وفي التعبير عنها. وقد ذكر «جليسون»[١] أن بعض قبائل أفريقيا لا يعرفون إلا عدداً من الألوان يقل كثيراً عن أصحاب اللغات الأوروبية، كما تستخدم قبال الإسكيمو سبع كلمات للجليد وفقاً لحالاته المختلفة[٢]، على حين لا توجد كلمة واحدة عن الثلج في بعض ثقافات المنطقة الاستوائية في أفريقيا.

وليس هذا التنوع مقصوراً على الفروق الثقافية التابعة من الاختلاف الجغرافي فحسب، بل قد يتعداه إلى غير ذلك، ففي إحدى اللغات يختلف استعمال الأفعال عما نعرفه في لغاتنا، فنحن نقول مثلاً: يجري زيد، لكن في هذه اللغة فعلاً واحداً معناه: أعرف أنه يجري في هذه اللحظة، وفعلاً ثانياً معناه: أعرف أنه يجري رغم أني لا أستطيع أن أراه، وفعلاً ثالثاً معناه: أذكر أني رأيته يجري وأظن أنه لا يزال يجري، وآخر يفيد: قيل لي إنه يجري، وهكذا. وكذلك نجد اختلافاً أساسياً في طريقة التعبير عن الزمن والمدة.

وهذه الملاحظات تفضي إلى سؤال محير، أتعكس اللغة نظرة الثقافة إلى

---

(١) Gleason (1961: 4).

(٢)انظر في مثل هذا ما ذكره الثعالبي في فقه اللغة من ألفاظ المطر والإبل والحب وغيرهما. (م)

العالم، أم أنها هي التي تشكل هذه النظرة؟ يذهب «سابير» و «وورف»(١) ـ متابعين لفون همبولت(٢) ـ إلى أن اللغة هي التي تشكل نظرة المجتمع إلى العالم. وقد اشتهر هذا الرأي «بفرضية سابير ـ وورف»(٣)، ويوجزه «وورف» فيما يلي:

«ليس النحو ـ في اللغات ـ أداة للتعبير عن الأفكار، لكنه هو الذي يشكلها وهو مرشد للعمل الذهني للفرد، وتحليل انطباعاته، وتكوين مخزونه العقلي. وليس تشكيل الأفكار عملاً مستقلاً، وليس عملاً عقلياً صرفاً، لكنه جزء من «نحو خاص» يختلف باختلاف نحو مجتمع عن آخر. ومن ثم لا ندرك العالم إلا بانطباعات يصوغها نظامنا اللغوي المركوز في عقولنا. والارتباط بين اللغة وتنظيم العقل ارتباط ضمني لكنه مهيمن هيمنة كاملة».

ومن أسف أن بعض اللغويين والباحثين فهم فرضية وورف فهما غير صحيح، وسخروا منها، ووصفوها بالتعسف والغلو. غير أن الذي يهمنا هنا هو الفهم المعتدل لهذه النظرية واستثماره في تعليم اللغات لما تحمله من دليل على التفاعل بين اللغة والثقافة. فلا شك أن بعض جوانب اللغة يهيىء لنا مناخاً معرفياً خاصاً، لكننا في الوقت نفسه ندرك من صلة اللغة بالثقافة وجود خصائص كلية تربطنا جميعاً في عالم واحد، ومتعلم اللغة الأجنبية لا يحتاج إلى أن يتعلم «التفكير» بشكل عام مرة أخرى، لكن إتقان اللغة الأجنبية يعني ـ في نهاية الأمر ـ التفكير بها. والحق أن تجارب المتعلم السابقة في اللغة الأصلية هي التي تيسر السبيل إلى ذلك.

في قاعة الدرس

قدمنا في الفصل السابق إحدى الطرق التجديدية التي ظهرت في السبعينيات وهي طريقة «تعلم اللغة الجماعي الاستشاري» بما استمدته من المدخل الإنساني للتعلم الذي وضعه «كارل روجرز». وفي هذه الفترة نفسها ظهرت طريقتان أخريان

(١) لغة Hopi انظر Whorf (1965).

(٢) Von Humboldt (1667, 1835).

(٣) Sapir-Whorf Hypothesis, Whorf (1956).

وقد أطلق عليها تسميات أخرى مثل الفرضية الوورفية، والنسبية اللغوية، والحتمية اللغوية.

جديدتان، تعرف الأولى منهما بالطريقة الإيحائية، وأما الثانية فهي «الطريقة الصامتة». ولقد كانت الطريقتان متعارضتين في نظرتهما إلى المدرس، لكنهما كانتا خطوة أخرى من التجديد في تعليم اللغات في هذه الفترة، ولم تسلم الطرق الثلاث من النقد بطبيعة الحال.

الطريقـة الإيحائيـة:

تعود هذه الطريقة إلى فكرة عالم النفس البلغاري «لوزانوف»(١) من أن العقل البشري يستطيع معالجة كمية هائلة من المعلومات حين تتوافر ظروف ملائمة للتعلم، ومن بينها الاسترخاء وغياب سيطرة المعلم. وتؤدي الموسيقى دوراً أساسياً في هذه الطريقة لأنها تمكن المتعلم من التعامل مع قدر كبير من المادة التعليمية، لأن العزف الموسيقي الهادىء يؤدي إلى زيادة موجات الألفا في المخ، وانخفاض في ضغط الدم وفي معدل النبض.

وقد طبق لوزانوف وأتباعه هذه الطريقة على تدريس المفردات والقراءة والحوار وأداء دور معين وغيرها من أوجه النشاط في قاعة الدرس، والمنهج هنا لا يختلف عنه في الطرق الأخرى، لكن الفرق يتركز في شيئين:

١ ـ أن يجري الدرس في سياق موسيقى هادئة.

٢ ـ أن يجلس الدراسون في مقاعد ناعمة ومريحة، في حالة استرخاء واع، يشجعهم المدرس على أن يكونوا «كالأطفال» قدر ما يستطيعون، تاركين قيادهم للمدرس، محاولين فقط أن يؤدوا أدوار أصحاب اللغة التي يتعلمونها، وبهذه الوسيلة يصبحون قابلين «للإيحاء».

ويصف «لوزانوف» مشهداً من تعليم اللغة بهذه الطريقة:

«تبدأ الجلسة دون أي حديث، إنما صمت مدة دقيقتين، ويدير المدرس شريطاً موسيقياً، ويظل يستمع في صمت، حتى يتلبس حالتها الإيقاعية، ثم يبدأ في قراءة النص أو توقيعه حسب النغمة الموسيقية، ويتابع الدارسون النص الذي طبع مع ترجمة بلغتهم الأصلية، ثم تعود فترة صمت، لإثارة رغبة الدارسين، وتعود الموسيقى، ويغلق الدارسون كتبهم ليستمعوا فقط إلى المدرس، ثم يعيد قراءة

(١) Georgi Lozanov (1979).

النص، ثم يغادرون القاعة في نهاية الدرس في صمت، ولا يُكلَّفون بأي واجب منزلي إلا قراءة النص قراءة سريعة قبل النوم، وعند الاستيقاظ مباشرة.

وقد لقيت الطريقة الإيحائية نقداً من عدة أوجه، منها ما ذكره «سكوفيل»[(١)] من أن نتائج لوزانوف التي يتباهى بها كلُّها موضعُ نظر، ومنها صعوبة توفير الموسيقى والقاعة الناعمة المريحة في كل مواقع التعليم، على أن أهم ما يوجه إليها من نقد يتركز حول اقتصـار هذه الطريقة على تدريب الدارس على « التذكر » ومن ثم لا مجال للجوانب الأخرى في عملية متكاملة لاكتساب اللغة. ومهما يكن من أمر فإن علينا أن نستثمر ما نراه نافعاً في هذه الطريقة وفي غيرها، ونجعلها توائم ظروفنا التعليمية.

الطريقـة الصامتـة:

تستند الطريقة الصامتة في إطارها النظري ـ شأن الطريقة الإيحائية ـ على أسس «معرفية»، وليس على أسس «وجدانية». صحيح أن واضعها ـ كالب جاتينو[(٢)] ـ قد اشتهر بالاتجاه الإنساني، ولكن طريقته هذه تنهض على مبدأ «حل المشكلات»، ويصف «ريتشاردز» و «روجرز» هذه النظرية:

١ ـ يكون التعلم أيسر حين «يكتشف» الدارس ما يتعلمه، وليس حين يكرره أو يستظهره.

٢ ـ ويكون أيسر حين تصحبه وسائل مادية معينة.

٣ ـ ويكون أيسر حين «يحل» الطالب نفسه مشكلات المادة التي يتعلمها.

والتعلم الاستكشافي اتجاه معروف في الستينات، ويؤكد أن «التلقين» يفضي إلى انخفاض درجة التعلم، وأن هذه الدرجة ترقى حين يستكشف الدارس ما يتعلمه، ثم إن الاستكشاف يدعم عملية الاستقراء في التعلم دعماً قوياً، وهي عملية لا تتاح في ظل التعلم عن طريق استظهار المعلومات.

لقد أفادت الطريقة الصامتة من إجراءات التعلم الاستكشافي، ويؤكد «جاتينو» أن الدارسين ينبغي أن يكتسبوا الإحساس بالاستقلال والمسؤالية والاعتماد على النفس. وعليهم ـ في الوقت نفسه ـ أن يتعاونوا معاً لحل كل ما يواجههم من

(١) Scovel (1972).

(٢) Caleb Gattegno (1972, 1976).

مشكلات، وعلى المدرس أن يكون محركاً لا متحكماً، وأن يكبت رغبته في إلقاء المعلومات، وألا يسارع إلى مساعدة الدارسين عند أقل هفوة، بل ينبغي أن يتنحى من طريقهم حتى يسعوا إلى حل المشكلات بأنفسهم. وخلاصة الأمر، أن عليه أن يبقى «صامتاً» معظم الوقت، ومن هنا جاءت تسمية هذه الطريقة.

وتستخدم الطريقة الصامتة في قاعة الدرس عدداً من أعواد الخيزران بألوان وأطوال مختلفة، وعدداً من جداول الحائط الملونة، حيث تفيد الأعواد في تعليم المفردات عن الألوان والأعداد والصفات وبعض قواعد النحو كالجمع والتفضيل ونظام الكلمات في الجملة، وغير ذلك. وتفيد جداول الحائط الملونة في تقديم نماذج النطق والتصريف.

وقد لقيت الطريقة الصامتة حظها من النقد أيضاً، إذ إن قسوتها، وابتعاد المدرس، يؤديان إلى غياب الجو الاتصالي في القاعة، ولامراء في أن الدارسين يحتاجون إلى شيء من التوجيه والتصحيح، وثمة جوانب كثيرة في اللغة ينبغي أن «يلقيها» المدرس على طلابه، وليس من الحكمة أن يقبعوا ساعات أو أياماً من أجل فكرةٍ ما يستطيع المدرس أن يوضحها بتوجيه يسير، كما أن الأعواد والجداول لا تظل نافعة طول الوقت.

وعلى الرغم من النقد الذي لقيته الطريقتان الإيحائية والصامتة فإن فيهما من الجوانب ما ينبغي استثماره والإفادة منه، فالطريقة الإيحائية تعلمنا كيف نفيد من قدرات العقل البشري، وكيف نوظف الاسترخاء في قاعة الدرس، وكيف نستخدم الموسيقى في الوصول إلى هذا الاسترخاء. وتمدنا الطريقة الصامتة بمبادىء ملائمة حقاً، وإذ يميل المدرسون إلى أن يقدموا لطلابهم كل شيء على طبق من فضة، تعلمنا هذه الطريقة كيف ندعم التعلم الاستكشافي لدى الدارسين بأن يقلل المدرسون من الكلام، وأن يفسحوا المجال للطلاب أن يستخلصوا بأنفسهم ما يراد لهم أن يتعلموه.

ومهما يكن من أمر، فإن هذه الطرق الإبداعية قد أسهمت ـ لا شك ـ في تقديم أفكار جديدة يجب أن تلقى حظها من التمحيص والتقويم، ومن ثم نستطيع أن نفيد منها ما يوائم الظروف المختلفة.

الفصل الثامن

علم اللغة التطبيقي والتحليل التقابلي

لقد ركزنا ـ حتى الآن في معالجتنا لمبادىء اكتساب اللغة الثانية ـ على المتغيرات النفسية مع إشارة إلى المتغيرات اللغوية في إطار نفسي، ذلك لأن المبادىء النفسية تمثل حجر الأساس نحو فهم شامل لاكتساب النظام اللغوي. والحق أن الأنظمة اللغوية لا يمكن درسها إلا حين ندرك العلاقة بين اللغة والإنسان في تكوينه الكلي، لأننا نستخدم اللغة ـ بأصواتها، ونحوها، وكلماتها، وخصائص الخطاب فيها ـ في وظائف اتصالية مقصودة. وقد رأينا عدداً من هذه الوظائف حين عرضنا فيما سبق لاكتساب اللغة الأولى والثانية، والتعلم البشري، وللعمليات المعرفية، وللأساليب، والاستراتيجيات، وللمتغيرات الشخصية، وللأبعاد الاجتماعية والثقافية. كما عرضنا لبعض العوامل العضوية والمعرفية والانفعالية التي تؤثر في هذه العملية المعقدة أشد التعقيد. وسوف نخصص هذا الفصل لواحد من أكثر جوانب اكتساب اللغة الثانية بروزاً، وهو تعلم النظام اللغوي نفسه. على أنه ينبغي أن يكون واضحاً أن الأشكال اللغوية البارزة لا تكون ذات أهمية لنا إلا إذا عرفنا جذورها في السلوك البشري، أي في السلوك اللغوي الذي يهدف إلى الاتصال في المجتمع البشري.

علم اللغة التطبيقي:

عرضنا في الفصل الأول لتعريف اللغة في صورة مبسطة ورأينا أنه يتضمن مسائل تدخل في صلب علم اللغة الذي يهدف أساساً إلى اكتشاف طبيعة اللغة، على أن هذا التعريف كان يحتوي أيضاً على مسائل تنسلك في علم اللغة «التطبيقي» أكثر من علم اللغة «النظري». ويعد علم اللغة التطبيقي منذ عدة عقود فرعاً من علم اللغة، باعتباره يهدف إلى وضع النظريات اللغوية موضع التطبيق في بعض

المجالات العملية[1] . ومن هذه المجالات تعليم اللغة الأجنبية، وتعليم القراءة والتعبير والفنون اللغوية في اللغة الأم.

يتجاوز تطبيق النظرية اللغوية حدود الاهتمامات التعليمية حتى إن الخط الفاصل بين ما هو نظري وما هو تطبيقي يبدو خطأً هلامياً، فهناك قدر نظري كبير في دراسة الأصوات، والاتصال غير اللغوي، والدلالة، واللهجات، واكتساب اللغة الأولى، وعلم نفس اللغة، واكتساب اللغة الثانية، مما يقتضي البحث عن تعريف موسع للغة. وقد يرى بعضهم أن وضع تفسيرات واضحة وشكلية للنظام اللغوي إنما هو أمر نظري، ومع ذلك فإن علم الدلالة، والتفاعل بين المتكلم والسامع، والنظم الاتصالية تعد من الجوانب المهمة في أية دراسة تطبيقية للنظام اللغوي، ومن ثم يمكن أن يكون أي سؤال عن اللغة ـ سؤالاً نظرياً ـ ابتداءً من تصميم دروس لتعليم قاعدة هامشية في لغة ما إلى وضع قواعد نحوية كلية ـ من حيث إنه ينبع من فهم ماهية اللغة ويسهم فيه.

هل يكون لنا ـ بعد هذا ـ أن نخلص إلى أنه لا يوجد ذلك الشيء الذي يسمى «علم اللغة التطبيقي»؟ هذا لا شك حل سطحي، لأن كل علم له جوانبه النظرية والتطبيقية، ولا ينبغي أن ننظر إليهما على أن كلاً منهما مستقل عن الآخر. فالحق أن بعض الجوانب النظرية مفيد في الجانب التطبيقي، كما أن التطبيق يسهم في تحسين فهمنا النظري لبعض الظواهر اللغوية.

ميز كوردر علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغات، حيث إن الاستعمال السائد لمصطلح علم اللغة التطبيقي في بريطانيا يرادف «تعليم اللغات»، وقال إن عالم اللغة التطبيقي لا يضع النظريات بل يستهلكها ويستخدمها. وقد أفضى التطبيق إلى تغيير في مكونات مهمة كبيرة في النظرية، فقد اكتشف الباحثون في اكتساب اللغة الأولى ـ على سبيل المثال ـ أن نظريات الستينيات اللغوية التي انبنت أساساً على النحو والموضوعية لم تفسر إلا قدراً يسيراً من المادة اللغوية، ولم تفلح في تفسير الجانب الدلالي المعرفي من اللغة ولا الجانب الاجتماعي تفسيراً كافياً. وسرعان ما أخذ علم اللغة النظري يركز على المكونات الدلالية في اللغة لحاجة الباحثين في

(١) Brown (1976b), Kaplan et al. (1981).

اللغة الأولى إلى ذلك مما أحيا الاهتمام بموضوعات علم اللغة النفسي بشكل عام. وقد ظهر اهتمام آخر بالجوانب الاجتماعية للغة، وهو جانب لم يكن يهتم به علم اللغة النظري من قبل. وقد كان علم اللغة النفسي وعلم اللغة الاجتماعي يعدان مجالين تطبيقيين وهما الآن في منطقه وسط بين النظرية والتطبيق.

ولقد أصبح من المستحيل ـ كما يقول لاكوف[١] ـ أن نحافظ على نقاء ما يسمى بعلم اللغة المحض.

يتجه الآن علم اللغة اتجاهاً حثيثاً إلى المجالات العملية، وستشهد السنوات التالية تركيزاً كبيراً على تطبيق النتائج النظرية، وسيعد التطبيق ذا قيمة تعادل قيمة الإسهام النظري البحت في المعارف الحالية. وسوف يتضح باطراد أن النظرية التي تتأبى على التطبيق نظرية مشكوك فيها، وأن البيانات التي توصل إليها الباحثون وهم في مقاعدهم الهزازة ووضعوها على السبورة وصاغوها في شعارات علمية تحيط بها الأخطاء ويتخللها انعدام الدقة.

نظرة تاريخية:

على الرغم أن علم اللغة التطبيقي، وعلم النفس التطبيقي، وعلم الاجتماع التطبيقي، لم يوضع لها تعريف بوصفها علوماً مستقلة عن نظائرها النظرية فإن تطبيق نظرياتها شكل منطلقاً جديداً لإحراز تقدم في تعليم اللغات الأجنبية، ويتضح لنا ـ من العقود القليلة الماضية ـ أن هناك علاقات مهمة بين النماذج النظرية وطريق تعليم اللغات ووسائله.

وفي منتصف هذا القرن حين كانت النظرية البنائية وعلم النفس السلوكي يمثلان النماذج النظرية للبحث والتطبيق، لم يكن مدرسو اللغات متأثرين بالنظريات فحسب، بل كانوا قادرين أيضاً على تطبيقها في قاعة الدرس. فالنموذج اللغوي الذي ابتكره تشارلز فريز[٢] في كتابه المشهور «بنية اللغة الإنجليزية» خير مثال على الانسجام التام بين النماذج النظرية وتعليم اللغات. قدم فريز طريقة لتدريس النحو تعتمد على ملء الخانات قسم فيه الجمل الإنجليزية إلى نمطين أساسيين يشتمل كل

(١) Lakoff, R. (1976: 222).

(٢) Fries (1952).

نمط منهما على عدد من الخانات تحددها المواضع والعلاقات القائمة بين كل خانة وأخرى في النمط الواحد. وكل خانة منها يمكن أن تملأ بقسم معين من أقسام الكلام التي تبلغ أربعة أقسام رئيسية وخمسة عشر نوعاً من الكلمات الوظيفية. وهذه الأقسام الأربعة الرئيسية هي الاسم والصفة والفعل والظرف على حين تشتمل الكلمات الوظيفية على ما تعرفه بالأدوات والأفعال المساعدة وأدوات النفي والروابط وحروف الجر وغيرها.

وقد تزود المدرس من معرفته بالأنماط المشار إليها وخاناتها وما يمكن أن يملأ هذه الخانات، بنماذج نمطية من التدريب، والنمط في السطر الأول فيما يلي يشرح الجملة في السطر الثاني:

مجموعة أ	قسم ١	مجموعة جـ	قسم ٢	قسم ١	مجموعة أ	قسم ٤
الـ	ولد	لم	يؤد	واجب	ـه	فوراً

ويمكن تكوين عشرات من الجمل تتبع النمط نفسه بملء كل خانة ببديل مناسب ويستطيع مدرس اللغة أن يدرب طلابه على هذا النمط بمجرد ملء الخانات ببدائل مختلفة تتبع أقسام الكلام نفسها وكانت نظرية فريز هذه قابلة للتطبيق في تعليم اللغات بشكل مباشر بسبب انتشار النظرية النفسية التي تزعم أن اللغة ـ شأنها شأن أي جانب آخر من جوانب السلوك البشري ـ يمكن أن تقسم إلى أجزاء يتدرب المتعلم عليها عن طريق التكرار بغية التوصل إلى إتقانها إتقاناً تاماً. ومن هنا ظهرت وسيلة التدريب الشائعة المعروفة باسم «تدريبات الأنماط».

وفي الخمسينيات وأوائل الستينيات اكتسبت هذه التطبيقات المباشرة وضعاً متميزاً حيث اتحدت النظرية مع التطبيق. غير أن عقد الستينيات شهد ثورة في النظرية اللغوية، إذ جلب علم اللغة التوليدي معه طريقة جديدة في النظر إلى اللغة، وفي الوقت ذاته حول طريقة علم النفس المعرفي أنظار دارسي السلوك البشري بعيداً عن «برامج التكييف الآلي». وقد وعد النحو التحويلي ـ أول الأمر ـ أن يكون ملائماً وقابلاً للتطبيق داخل قاعة الدرس مثلما كانت الحال مع النحو البنائي، وأنشأ المدرسون يتوقعون منه أن يكون ملائماً، ويدرسون بشغف النظريات الجديدة علهم يجدون فيها طريقاً إلى تعليم اللغات تعليماً ناجحاً. على أن الأمر لم يكن كذلك،

فبعد أن بذل المدرسون جهداً كبيراً اكتشفوا أن النحو الجديد لن يمدهم بالحل النهائي. وليس أدل على ذلك من قولة تشومسكي[1] المشهورة عن مهنة تعليم اللغات: «إنني ـ صراحة ــ أشك كثيراً في فائدة هذه الأفكار والمفاهيم ـ بالنسبة لتعليم اللغات ـ بشكلها الذي وردت به في علم اللغة وعلم النفس، فمن الصعب أن نصدق أن علم اللغة أو علم النفس قد وصل إلى مستوى من الفهم النظري يمكّنه من أن يقدم تقنية في تعليم اللغات». وكانت هذه المقولة ـ بالطبع ـ عرضاً من أعراض شك عام في كثير من العلوم حول تقديم إجابة مباشرة ونهائية للممارسين (المدرسين). وقد حفل عقد السبعينيات بالكثير من المقالات والبحوث التي أجراها النظريون والتطبيقيون، تنعى على النحو التوليدي، عدم ملاءمته لتعليم اللغات.

ولم يعان من صعوبات «النحو الجديد» مدرسو اللغات الأجنبية وحدهم، بل عانى منها أيضاً مدرسو الآداب اللغوية في سائر أنحاء البلاد، ولم تحرز النظريات الجديدة ولا المصطلحات الجديدة ولا طرق تحليل الإنجليزية الجديدة إلا نجاحاً جزئياً.

وتظهر الرسالة التالية مدى الإحباط الذي تسبب فيه «النحو الجديد»، وهي رسالة من أم طفل في الصف الثالث من لوس أنجلوس إلى مُدرِّسة النحو والأدب:

عزيزتي السيدة/ كلاين

سيتأخر واجب «إيريك» المنزلي. فقد بحثت في ثلاثة معاجم كي أجد تعريفاً لكلمة determiner. تبدو كلمة سهلة، أليس كذلك؟ ومع ذلك لم يحالفني الحظ.

فاتصلت بأختي، وهي طالبة بالنسبة الثانية في الجامعة، ولم يحالفنا الحظ. ثم اتصلت بصهري الذي يُدرِّس اللغة الإنجليزية وهو حاصل على درجتي الماجستير والدكتوراه.

ولم يعرف أحدنا معنى هذه الكلمة، وهذا أمر لا معنى له على الإطلاق. إن التي تكتب لك هنا أمٌّ فقدت صوابها. و «إيريك» لا يعرف معنى الكلمة، و «جون» (في الصف الخامس) لا يعرفه أيضاً، ويقول «مايكل» (في الصف السادس) إن هناك

(١) Chomsky (1966: 37).

علاقة ما بين هذه الكلمة وأداة التعريف (the) ولكنه غير متأكد.

ذهبت لزيارة جدتي في المستشفى هذا المساء، وهي تعرف كل شيء تقريباً، ولكنها لا تعرف هذه الكلمة، وزوجي لا يعرفها ولا أنا بكل تأكيد.

كنت سأتطفل عليك هذا المساء، ولكنك قد لا تدرين عدد الأسماء المماثلة لاسمك في دليل الهاتف.

هل يقدم لك هذا صورة عن تلك الليلة التي قضيناها؟.

إن كان هذا قسماً عادياً من أقسام الكلام سأذبح نفسي، وأظن أن هذه الكلمة تعني شيئاً فظيعاً.

وحين أتوقف عن التفكير في ذلك يبدو كل شيء سخيفاً، ولذلك أرجو أن تسامحي «إيريك» لعدم إنجاز واجبه اليوم.

المخلصة جداً

أم«إيريك»

ومن المهم أن ندرك أن النحو التوليدي «لم يفشل» بالضرورة في مهمته، وهو لم يزعم قط أنه قابل للتطبيق المباشر داخل قاعة الدرس، بل إنه نموذج منطقي ورياضي للغة يهدف إلى تفسير القدرة اللغوية، ولم يثر النحويون التوليديون أنفسهم أمر تطبيقه فيما بينهم. وقد عبر «روبرت كرون[١] » عن رؤيته المتوازنة حين ذكر أن النظرية اللغوية لا يمكنها أن تفسر طرق تعليم اللغات أو تبررها، لكنها يمكن أن تزود المدرس ببعض الأفكار عن طبيعة اللغة. وفرق «سبولسكي»[٢] بين تطبيق النظريات اللغوية التي تعني علاقة من جانب واحد بين علم اللغة وتعليم اللغات، والأفكار الضمنية التي تشتمل عليها النظرية اللغوية؛ أي التي تتضمن علاقة متبادلة ينتج عنها تغذية راجعة من التطبيق إلى النظرية ومن النظرية إلى التطبيق، وهذه الأفكار والتضمينات التي لا زلنا نفيد منها حتى اليوم ذات أهمية بالغة. ولولا علم اللغة التوليدي لما استطعنا أن نميز ـ في الشكل والوظيفية ـ بين البنى السطحية

(١) Krohn, R. (1970).

(٢) Spolsky, B. (1970).

والبنى العميقة للغة، ولما حصلنا على نماذج واضحة تضع أيدينا على الإبداع اللغوي، ولا طرق الربط بين الجمل، ولا نظام وضع قواعد لوصف المادة اللغوية.

الواقع النفسي:

على الرغم من أن النحو التحويلي لم يقدم ما كان يتوقعه معلمو اللغة ومتعلموها فإن بعض الاتجاهات النظرية في علم اللغة التوليدي قد اقترب كثيراً من الواقع النفسي. والواقع النفسي، أي المدى الذي تصل إليه النظرية في تفسيرها الدقيق للفكر الحقيقي، يمثل معياراً مهماً لدى مدرسي اللغات. فالنحويون في بحثهم عن التفسير الدقيق للنظريات وقع اختيارهم أحياناً على «البساطة» لكنهم تجاهلوا واقع السلوك البشري. يقول مارتن برين[1] : «إذا كان أيسر حلين لمشكلة نحوية يقتضي نظرية معقدة من نظريات اكتساب اللغة، فإن اختيار الحل الأيسر لا ينبغي أن يقف عند الجانب النحوي فقط، بل لا بد أن يشتمل على نظرية الاكتساب أيضاً، وإلا كان النحويون يركنون إلى تيسير النحو على حساب الجانب النفسي».

والنظريات اللغوية التي تتسم بالواقعية النفسية تشتمل على قواعد تمثل ـ على الأقل ـ العمليات المعرفية الفعلية التي يتصرف من خلالها الكائن البشري، أي أن البنى النحوية تكون واقعية من منظور علم النفس حين تصف عمليات المعالجة العقلية والاختزان، والاسترجاع، أو ترتبط بها مباشرة، ففي النحو التحويلي ـ مثلاً ـ يمكن أن نتساءل: هل الجملة المبنية للمجهول قد عولجت فعلاً واختزنت في الذاكرة على هيئة جملة مبنية للمعلوم تفرعت عنها جملة مبنية للمجهول؟ وهل عدد التحويلات التي نجريها لاشتقاق بنية سطحية معينة تتناسب ومدى تعقيد هذه الجملة إذا قورنت بغيرها من الجمل؟ ويمكن أن يتساءل المرء ـ على سبيل المثال ـ أي هاتين الجملتين «أكثر تعقيداً» معرفياً من الأخرى.

١ ـ يمتلك سعيد منزلاً.
٢ ـ لا يمتلك سعيد منزلاً.

فإن كانت تحويلات النفي تجعل الجملة (٢) أكثر تعقيداً من الجملة (١)، فأيهما أكثر تعقيداً: الجملة (١) أم الجملة (٣) من الناحية المعرفية؟.

(١) Braine, M. (1965: 491).

٣ ـ سعيد بلا منزل.

في ضوء هذه الأمثلة نجد أن التعقيد النحوي أمر يصعب تعريفه وتحديده. إن كلا النحوين، البنائي والتحويلي، يقدمان في الواقع أفكاراً يصعب فهمها عن النحو، حيث قدم لنا البنائيون طرقاً تفصيلية لتحليل البنى السطحية، ولكنهم لم يقدموا شيئاً يذكر عن تعليم البنى الباطنية، وهي ضرورية لتفسير الإبداع في اكتساب اللغة الثانية، والنحو التحويلي قدم أنظمة واضحة تفسر طبيعة اللغة التوليدية الإبداعية. غير أن هذه الأنظمة بعيدة عن الواقع، مما جعل مدرس اللغة الأجنبية يشعر إزاءها بالحيرة والاضطراب، ذلك أن إحدى مشكلات النحو التحويلي من وجهة نظر التعلم الموقفي الذي عرضنا له في الفصل الرابع هي أن المكونات التركيبية هي المكونات الأساسية في اللغة، على حين أن القوانين الدلالية قوانين تفسيرية تعتمد على التركيب، في حين تقضي معايير الواقعية من منظور علم النفس بأن يعكس هذا الترتيب عكساً تاماً، بحيث تصبح القوانين الدلالية المعرفية هي المكونات الأساسية، وعلى أعمق مستوى في اللغة، فالنظرية اللغوية النافعة يجب أن تضفي على النحو أساساً معرفياً، ومن هذا المنظور يسهل علينا أن نعرف لماذا «فشل» النحو التحويلي في تعليم اللغات الأجنبية.

وقد تداركت نظريات الدلالة التوليدية هذا الأمر، فقدمت أساساً معرفياً دلالياً، مما يعني أنها بذلك قدمت درجة كبيرة من الواقعية من منظور علم النفس. «ونحو الحالة» يمثل جزءاً من هذه النظريات. وقد وصف نلسون[١] بعض الاستخدامات المحتملة لنحو الحالة في تعليم الإنجليزية لغة أجنبية، مبيناً أنها يمكن أن تتمخض عن دروس قائمة على أساس بنائي تكون في الوقت ذاته موقفية ذات معنى.

تأمل الجمل التالية:

المدينة مزعجة.

ساعة الذروة مزعجة.

محرك السيارة مزعج.

(١) Nilsen (1971).

إن وصف «المدينة» و «ساعة الذروة» و «محرك السيارة» على أن كلاً منها مبتدأ هو مركب اسمي، وصف لا يتسم بالواقعية، والأفضل أن نصفها بأنها مكان، وزمان، وآلة. وعلى النسق ذاته نصف «سعيداً» بأنه «الممارس للخبرة»، ونصف «سميرا» بأنه «فاعل» في:

يمتلك سعيد سيارة جديدة.

يأكل سمير موزاً.

وبذلك يكون التنظيم الدلالي هو الأساس، وهو الذي يشكل البنية العميقة ومنه ينبثق النحو.

وهذا لا يعني ـ بالطبع ـ أن أياً من النحو التقليدي أو البنائي أو التحويلي لا يشتمل على قواعد «واقعية»، فالنحاة الإنجليز ظلوا قروناً عديدة يتحدثون عن الفروق بين المضارع التام والزمن الماضي، وهذا تفريق يتسم بالواقعية، لأن الإنسان قد اكتسب أفكاراً عن موضوعات متعددة، لا من حيث تطورها التاريخي فحسب، بل من حيث علاقتها باللحظة الآتية بوصفها بؤرة الإشارة إلى المعنى، والوصف النحوي يعكس هذه الظاهرة. ولكن ـ في مقابل ذلك ـ حين نصف بعض الكلمات في اللغة الإنجليزية مثل might «قد»، و can «يستطيع»، و Will «سوف» بأنها «أفعال مساعدة» نكون قد جافينا الواقع، لأن الدلالات المعرفية عن «الاحتمالية» و «الإمكانية» و «المستقبلية» دلالات أساسية نصنف ونحلل أنفسنا والعالم من حولنا على أساسها. إن قلت بناءً على ذلك:

He might be able to go to the game tonight.

«قد يكون مستطيعاً أن يذهب إلى المباراة الليلة».

فإنك تتحدث من الناحية المعرفية عن:

احتمالية + إمكانية + مستقبلية + قائم بالحدث + حركة مكانية + مكان + زمان.

ومن الصعب أن نقول إنه قد دار في ذهنك شيء ـ من الناحية الواقعية ـ مثل:

ضمير + فعل مساعد + فعل + صفة + جار ومجرور + طرف (أو مركب اسمي + مركب فعلي).

ويمكن أن نصف الجمل التالية بأنها متشابهة دلالياً رغم أنها مختلفة تركيباً إذا نظرنا إليها من منظور نحو قائم على أساس دلالي أو معرفي:

رأيت ولداً ذا شعر أحمر.
رأيت ولداً له شعر أحمر.
رأيت ولداً أحمر الشعر.
رأيت ولداً أحمر شعره.
الولد الذي رأيته كان أحمر الشعر.

فهذه الجمل كلها تحتوي على «قائم بالحدث + إدراك بصري + مُدرَك + نعت» مع اختلاف في ترتيب الكلمات والعلاقات النحوية وفي درجة تأكيدها على العناصر المختلفة فيها. ويتصل مفهوم المناهج الوظيفية المفهومية اتصالا وثيقاً بمبادىء نحو الحالة من حيث إنهما يركزان على توليد العديد من الأشكال التركيبية التي تعبر عن فكرة دلالية واحدة، وبذلك يتيحان الفرصة للمتعلم كي يركز على المعنى.

النحو التعليمي والنحو التحليلي:

قد نجد حلاً لمشكلة التوفيق بين النظرية والتطبيق فيما نسميه بالنحو التعليمي والنحو التحليلي، فالنحو التعليمي وصف نحوي للغة، وضع لهدف خاص هو المساعدة في تعليم هذه اللغة، والنحو التحويلي لم يوضع كي يكون نحواً تعليمياً قط. وخير نموذج للنحو التعليمي كتاب «روبرت كرون» «بنية الجملة الإنجليزية[١]»، حيث عرضت فيه الأنماط النحوية الأساسية في اللغة الإنجليزية في شكل قواعد مصحوبة بتدريبات للمتعلم. ومعظم كتب تدريس النحو التي تستخدم في دروس تعليم اللغات الأجنبية كتب من النحو التعليمي. أما النحو التحليلي الذي يسمى أحياناً «النحو العلمي» فهو يحاول أن يفسر بنية اللغة دون الإشارة إلى التعليم

(١) Krohn, R. (1971).

أو التدريج، أو مستويات الصعوبة أو سلاسة الشرح.

وكتب النحو التحليلي التي تناسب الجانب التعليمي قليلة جداً. ويعد كتاب فريز «بنية اللغة الإنجليزية»(١) استثناء من هذه القاعدة، بل إن النحو التقليدي مثل يسبر سن(٢) وغيره كان ذا طابع تحليلي يجد فيه النحويون بغيتهم، ولكنه لم يكن ذا فائدة تذكر لمتعلمي اللغة. ولكن النحو التحويلي ـ وهو نحو تحليلي ـ كان مفيداً لمدرسي اللغات، ليس لما فيه من جوانب تطبيقية، ولكن لما فيه من أفكار ضمنية، إذ كان هدفه شكلياً ونظرياً، غير أن النماذج الحديثة من النحو التوليدي اتخذت وجها آخر، فنحو الحالة، ونماذج التحليل التوليدي الدلالي، وتحليل النص اللغوي تهتم كلها اهتماماً دقيقاً باللغة في سياقها الاتصالي كما تستخدم في التفاعلات الإنسانية، ولذلك فهي أكثر ملاءمة لتعلم اللغات وتعليمها، لأنها أقل تجريداً من اللغة والنماذج النحوية التوليدية السابقة. فالتحليلات المحددة للنصوص ولوظائف اللغة تناسب كتب تعليم اللغات والمواد التعليمية المستخدمة في قاعة الدرس(٣).

ولذلك فإن من المحتمل أن نماذج النحو التحليلي التي ظهرت في منتصف هذا القرن عادت للظهور الآن في شكل النحو الاتصالي، وقد تجد مشكلة وضع النظريات موضع التطبيق حلا حين يبتعد النحو النظري عن تحليل العينات اللغوية المفتعلة ويكرس نفسه للغة الواقع.

فرضية التحليل التقابلي:

لم يشكل الربط بين النظرية والتطبيق أية مشكلة لحركة التحليل التقابلي التي كانت في منتصف هذا القرن أحد أبرز الدلائل على علم اللغة التطبيقي، وتقول فرضية التحليل التقابلي التي تستمد جذورها من النظريتين السلوكية والبنائية إن الحاجز الأساسي الذي يحول دون اكتساب اللغة الثانية هو تدخل أنظمة اللغة

(١) fries, C. (1952).

(٢) Jesperson, o. (1933).

(٣) انظر مثلاً: Leech and Svatvik (1975).

الأولى مع أنظمة اللغة الثانية، وإن فحص كلتا اللغتين فحصاً بنائياً علمياً قد يتمخض عنه تصنيف للتقابلات اللغوية بينهما مما يمكن اللغوي من التنبؤ بالمشكلات التي قد تواجه متعلم أي اللغتين. وفي ذلك الوقت كان اللغويون يحسبون أن أدوات النظرية البنائية تمكنهم من وصف كل من اللغتين وصفاً دقيقاً، كما كانت الحال مع نظرية ملء الخانات التي ابتكرها فريز ١٩٥٢م. ثم مقارنة الوصفيين لتحديد الاختلافات بينهما. وقد أسهم السلوكيون بفكرتهم أن السلوك البشري يتكون من مكونات وجزئيات صغرى، ومن ثم فإن تعلم اللغة يمكن أن يوصف بأنه اكتساب هذه الجزئيات والوحدات، كما أن نظريات التعلم البشري قد استعرضت عناصر «التدخل» في عملية التعلم، وخلصت إلى أنه حيث لا يتوقع تدخل لا يتوقع وجود صعوبة تعليمية، لأن الفرد يمكن أن يكتسب كل جزئيات اللغة الهدف بشكل إيجابي. وكانت النتائج المنطقية التي تمخضت عنها كل هذه الدراسات النفسية واللغوية هي أن تعلم لغة ثانية يقوم أساساً على التغلب على الاختلافات الموجودة بين نظامين لغويين، نظام اللغة الهدف ونظام لغة المتعلم.

ومن البديهي أن فرضية التحليل التقابلي تستند إلى ما نلاحظه بشكل عام من كثرة أخطاء متعلمي اللغة الثانية التي تعزى إلى النقل السلبي من اللغة الأم إلى اللغة الهدف. ومن الشائع أن تلحظ بعض اللكنات المعينة فتعرف المجتمع الذي ينتمي إليه الدارس من كلامه فقط، ويستطيع الإنجليزي أن يتعرف ـ في يسر ـ على متعلمي اللغة الإنجليزية الذين ينتمون إلى بعض اللغات مثل الألمانية والفرنسية والأسبانية واليابانية، وذلك من بعض اللكنات التي اعتاد على سماعها من أهل هذه اللغات. ويمكن أن تمثل هذه اللكنات في الكلمة المكتوبة. تأمل مرة أخرى ما جاء في كتاب «مارك توين» (الأبرياء في الخارج)(١) .

If ze zhentlemans will to me make ze grande honneur to me rattain in hees serveese, I shall to him everysing zat is magnifique to look upon in ze beautiful Paree. I speak ze Angleesh parfaitmaw.

«إن أولاني السيد الشرف العظيم أن أكون في خدمته فسوف أريه كل شيء رائع في باريس الجميلة، إني أتحدث الإنجليزية بإتقان». أو انظر فيما جاء على

(١) Twain, M. (1869: 111).

لسان جوان كاستاينجوز الشاب المكسيكي في رواية «خائف من الظلام» التي كتبها «وليام كالاهان»

Help me to leave from thees place. But, Senor Capitan, me, l'ave do notheeng, Senor, Capitan.

«ساعدني أن أترك هذا المكان سيدي الكابتن، ولكنني لا أستطيع أن أفعل شيئاً».

فهذه الاستشهادات تضع أيدينا على نقل المفردات والقواعد النحوية أيضاً من اللغة الأم إلى اللغة الهدف.

وقد ظهرت بين اللغويين وخبراء تعليم اللغات دعاوى قوية تدعم فرضية التحليل التقابلي، كانت أقواها دعوى روبرت لادو[١] التي جاءت في مقدمة كتابه «علم اللغة عبر الثقافات» حيث يقول: «إن خطة هذا الكتاب تعتمد على الافتراض القائل إننا نستطيع أن نصف الأنماط التي قد تشكل صعوبة للدارس وأن نتوقعها، وتلك التي قد لا تسبب صعوبة له، وذلك بمقارنة اللغة والثقافة الهدف بلغة الدارس وثقافته مقارنة منتظمة». ثم يستطرد لادو في الفصل الأول قائلاً: «ويكمن تيسير تعلم اللغة الأجنبية أو تعسيره في مقارنة اللغة الأم باللغة الهدف، فالعناصر المتماثلة مع لغة الدارس ستكون يسيرة عليه، أما المختلفة فسيعسر عليه تعلمها». وقد صدرت مثل هذه الدعوى من «باناثي»، و «تراجر»، و «وودل» حيث يقولون: «إن التغير الذي ينبغي أن يطرأ على السلوك اللغوي لمتعلم اللغة الأجنبية قد تحدده الاختلافات الموجودة بين تراكيب لغته الأم وثقافته وتراكيب اللغة الهدف وثقافتها».

وقد ظلت مقررات اللغة الأجنبية لسنوات طويلة «تعد» على أساس هذه «الافتراضات الأساسية» حول العلاقة بين نظامين لغويين في تعلم اللغة الأجنبية. وذكر «راندل ويتمان»[٢] أن التحليل التقابلي يتضمن أربعة إجراءات:

أولها: الوصف، أي أن يقدم اللغوي أو مدرس اللغة وصفاً واضحاً للغتين مستخدماً في ذلك أدوات النحو الشكلي.

(١) Lado, R. (1957).

(٢) Whitman, R. (1970).

ثانياً: الاختيار، أي أن يختار أشكالاً معينة سواء أكانت جزئيات لغوية أم قواعد، أم تراكيب، لمقارنتها بنظائرها في اللغة الأخرى؛ لأنه من المستحيل أن يجري المقابلة على كل جزء في اللغتين. ويشير ويتمان إلى أن عملية الاختبار تعكس افتراضات المحلل الشعورية واللاشعورية التي تؤثر بدورها في الاختيار الأشكال والتراكيب.

ثالثاً: التقابل ذاته، وهو وضع مخطط لأحد النظامين اللغويين يتناسب مع النظام الآخر، ثم تحديد علاقة كل من النظامين بالآخر، وهو أمر يشبه الاختيار في كونه يعتمد على صلاحية النقاط التي يختارها.

رابعاً: أن يضع تصوراً للتنبؤ بالأخطاء أو الصعوبات بناء على الإجراءات الثلاثة الأولى. وهذا التنبؤ يمكن أن يتوصل إليه عن طريق وضع تدرج هرمي للصعوبات أو عن طريق تطبيق النظرية النفسية واللغوية تطبيقاً ذاتياً.

وليس من الصعب أن نتبين من إطار إجراءات «ويتمان» مدى ذاتية التحليل التقابلي، مما يجعله في درجة دون «الوصف العلمي»[١] من منظور التقاليد الصارمة لعلم النفس السلوكي.

التدرج الهرمي للصعوبات:

بذلت محاولات كثيرة لوضع إطار ثابت لمرحلة التنبؤ في عملية التحليل التقابلي والتخلص من عنصر الذاتية الذي تتسم به. وأكثر هذه المحاولات شيوعاً تلك التي قام بها «ستكويل» و«بووين» و«مارتن»[٢] الذين اقترحوا ما أسموه «تدرج الصعوبات»، وهي فكرة يتمكن بها اللغوي أو مدرس اللغة من التنبؤ بالصعوبات التي تكتنف بعض جوانب اللغة الثانية. ورغم أنهم وضعوا تدرجاً للصعوبات في الإنجليزية والأسبانية فإنهم زعموا أنه يمكن تطبيق هذه الفكرة على كل اللغات. وقد اقترح ستكويل ورفاقه ثماني درجات من الصعوبات التي توجد في التقابلات بين الأنظمة الصوتية. وحددت هذه الدرجات بناء على فكرة النقل «الإيجابي والسلبي والعدمي» والخيارات الإيجابية والاختيارية لبعض الظواهر في

(١) Fries (1945: 9).

(٢) Stockwell, Bowen and Martin (1965).

اللغتين المتقابلتين. وعن طريق التحليل الدقيق جداً والمتنظم لخصائص كل من اللغتين في إطار تدرج الصعوبات تمكن اللغويون التطبيقيون من استخلاص قائمة دقيقة من الصعوبات الفونولوجية التي يمكن أن تواجه متعلم اللغة الثانية. كما وضع ستكويل ورفاقه أيضاً قائمة بالصعوبات النحوية في اللغتين المتقابلتين، ضمت ستة عشر مستوى من الصعوبات، قامت على الأفكار ذاتها التي قامت عليها قائمة الصعوبات الصوتية بالإضافة إلى أبعاد «التشابه البنائي» و «التشابه الوظيفي الدلالي».

وحدد «براتور»[١] جوهر هذه الصعوبات النحوية في ست فئات قابلة للتطبيق على المستويين النحو والصوتي. وسنعرض هذه الفئات فيما يلي، وقد أخذت معظم الأمثلة فيها من الأنجليزية والأسبانية (ناطق باللغة الإنجليزية يتعلم الأسبانية لغة ثانية) وهناك بعض الأمثلة القليلة التي توضح التقابل بين لغتين أخريين.

١ ـ مستوى عدم النقل:

لا توجد اختلافات أو تقابل بين اللغتين، فالدارس في هذه المرحلة لا يستطيع إلا أن ينقل صوتاً أو تركيباً أو وحدة معجمية من لغته الأم إلى اللغة الهدف نقلاً إيجابياً. ولا يشكل هذا النقل أية مشكلة، ومن ثم سميت هذه المرحلة «مرحلة عدم النقل»، ومن ذلك مثلاً بعض الفوينمات وتوزيعاتها في الإنجليزية والأسبانية (الصوامت الأساسية، وبعض الصوامت /N/ و /M/ و /Z/ و /S/ التراكيب مثل ترتيب الكلمات بشكل عام، وبعض الكلمات مثل:

(mortal, inteligente, arte, americanos).

٢ ـ المستوى الأول ـ الدمج:

قد تندمج وحدتان لغويتان من اللغة الأم لتقابل وحدة من اللغة الهدف وذلك يقتضي المتعلم أن يتغاضى عن بعض الفروق التي اعتاد أن يستعملها في لغته، فاللغة الإنجليزية ـ مثلا ـ تفرق في ضمائر الملكية للغائب المفرد بين المذكر والمؤنث (his-her) ولا يحدث ذلك في الإسبانية (su). ومن الصعب أن نقدم مثالاً للدمج الصوتي لأنه يصعب أن نزعم ـ نظريا ـ أن صوتين قد يندمجان، في حين نستطيع أن نزعم أن الإنجليزي الذي يتعلم اليابانية يمكنه أن يتغاضى عن التفريق بين /r/ و /L/ وينطق /r/ فقط في اليابانية. غير أنه يمكن أن يقال إن هذه الحالة

(١) Prator, C. (1967).

ليست إلا غياب الفوينم /L/ من اللغة الهدف. أما عن الدمج المعجمي فخير مثال له هو ما يحدث من الإنجليزي الذي يتعلم الفرنسية إذ لا مفر من التغاضي عن الفرق بين كلمتي (teach) «يعلِّم» و (Learn) «يتعلم» ويستعمل كلمة (apprendre) فقط للدلالة على هذين المعنيين في الفرنسية.

٣ ـ المستوى الثاني: التفريق الناقص:

لا يوجد نظير في اللغة الهدف لوحدة لغوية في اللغة الأم. ولذلك ينبغي على المتعلم أن يتفادى استخدام هذه الوحدة، فالإنجليزي الذي يتعلم الأسبانية عليه أن ينسى كلمة (do) و (certain)، وكذلك ضمائر الملكية المبدوءة بـ (wh) مثل (whose)، أو استخدام كلمة (some) «بعض» مع أسماء الجموع وهناك أيضاً بعض الفونيمات الإنجليزية لا نظير لها في الأسبانية مثل /a/ و /i/ من الصوائت، والصامت الاحتكاكي بين الأسناني /th/ والصوت الأنفي الطبقي /ng/.

٤ ـ المستوى الثالث ـ إعادة التفسير:

يتغير مجال إحدى الوحدات اللغوية أو توزيعها في لغة الدارس عنه في اللغة الهدف. وعلى الرغم من أنه يصعب أن نقول إن المستوى الثالث يختلف عن غيره من المستويات فإن براتور(١) زعم أن بعض الوحدات في اللغة الهدف تفهم أحياناً على أنها إعادة تفسير لبعض الوحدات في اللغة الأم، فالإنجليزي الذي يتعلم الفرنسية لا بد أن يتعلم توزيعات جديدة للصوائت الأنفية. وعلى حين يجب استخدام علامة تعيين (تعريف أو تنكير في الإنجليزية مثل (He is a philosopher) نجد استخدامها اختيارياً في اللغة الإسبانية (El se (un) Filosofo). ولذلك يتعين على متعلمي الأسبانية من الإنجليز أن يعيدوا تفسير نظام أدوات التعيين في لغتهم.

٥ ـ المستوى الرابع ـ التفريق الزائد:

وذلك حين توجد وحدة لغوية جديدة في اللغة الهدف يجب تعلمها، ولا يوجد لها نظير في وحدات اللغة الأم، فالإنجليزي الذي يتعلم الأسبانية ينبغي أن يتعلم استخدام أدوات التعيين مع أسماء الجنس، فالجملة (Man is mortal «الإنسان فان» ليس فيها أداة التعريف إذ المبتدأ هنا اسم جنس، أما في الأسبانية فتستخدم

(١) Prator (1967).

أداة التعريف مع اسم الجنس: (El hombre es mortal) كما ينبغي أن يتعلم استخدام (se) مع الأفعال اللازمة للدلالة على الفاعل غير المحدد: (se come bien aqui) وأن يتعلم التفريق بين المذكر والمؤنث من الأسماء في الأسبانية.

٦ ـ المستوى الخامس ـ الفصل:

نجد أحياناً أن الوحدة اللغوية الواحدة في اللغة الأم تقابلها وحدتان أو أكثر في اللغة الهدف مما يحتم على الدارس أن يتعلم فرقاً جديداً. والفصل هو المقابل للدمج، ومن أمثلته في اللغة الأسبانية وجوب التفريق بين (ser) و (estar) (فعل الكينونة)، وبين (tú) و (usted) (أنت).

وتنهض فكرة «إعادة التفسير» عند «براتور» و «تدرج الصعوبات» عند «ستكويل» ورفاقه على مبادىء التعلم البشري، فأول درجات الصعوبة (مستوى عدم النقل) تمثل تطابقاً تاماً بين التماثل والنقل، على حين تمثل الدرجة الخامسة أعلى مستوى من التدخل اللغوي. وقد زعم كل من براتور وستوكويل أن «تدرج الصعوبات» يمكن أن يطبق على أي لغتين ويمكن أن يتمخض عنه إطار موضوعي لمرحلة التنبؤ الخاص بإجراءات التحليل التقابلي.

ويمكن للمرء أن يقدم بعض التنبؤات الأولية عن الصعوبات التي قد تواجه المتعلم، وذلك باستخدام «تدرج الصعوبات» وإجراءات التحليل التقابلي التي وصفها «ويتمان». ولننظر الآن في تعلم أحد الأتراك الصوامت في اللغة الإنجليزية والتركية في الشكل ٨ ـ ١[(١)].

وبوضع مخطط للغة ما ليطابق مخطط لغة أخرى نكون قد دخلنا في مقابلة الأنظمة، وهي المرحلة الثالثة في إجراءات «ويتمان». وتكفي النقاط الست التالية لإجراء تقابل سطحي:

١ ـ الصوامت /t/ و /d/ و / صوامت لثوية في الإنجليزية وأسنانية في التركية.

٢ ـ توجد صوامت احتكاكية بين أسنانية /th/ و /dh/ في الإنجليزية ولا توجد في التركية.

٣ ـ يوجد صوت طبقي أنفي /ng/ في الإنجليزية ولا يوجد في التركية.

٤ ـ يوجد صوت طبقي انزلاقي /w/ في الإنجليزية ولا يوجد في التريكة.

---

(١) Subuktekin (1975: 33).

٥ ـ توجد الصوامت الغارية /L/ و /G/ و /K/ في التركية ولا توجد في الإنجليزية.

٦ ـ الصوت /r/ يختلف في الإنجليزية عنه في التركية اختلافاً كبيراً من وجهة نظر علم الأصوات.

بعد ذلك يمكن إكمال إجراء التنبؤ عن طريق إخضاع هذا الوصف التقابلي لفكرة تدرج الصعوبات:

صفر ـ لا تشكل الصوامت التي لم ترد في النقاط الست أية مشكلة أو صعوبة وسنفرض أن هذه الصوامت متطابقة تطابقاً تاماً في اللغتين.

١ ـ لن يكون هناك دمج على ما يبدو، إلا إذا وصفت الوحدات في المستوى الثاني على أنها تمثل ظاهرة الدمج.

٢ ـ لا توجد الأصوات الوقفية الغارية /K/و /G/ ولا الصوت الغاري /L/ في اللغة الإنجليزية.

٣ ـ سيضطر الدارس التركي إلى تعديل نطق الأصوات الأسنانية في التركية وهي /n/ و /d/ و /t/ بحيث تصير لثوية.

٤ ـ الأصوات /th/ و /dh/ و /ng/ و «/w/ جديدة على المتعلم التركي وكذلك الصوت الأمريكي /r/.

٥ ـ لا توجد أمثلة واضحة لظاهرة الفصل.

وبذلك يكون إجراء التحليل التقابلي قد حدد بعض الملامح المختارة من اللغتين وقابل بينهما وتوقع ثلاثة مستويات من الصعوبات.

ولا يخلو هذا الإجراء هذا الإجراء من بعض العيوب الواضحة، أوّلها أن الإجراء كما أوضحناه يتسم بالسطحية الشديدة، كما أن الفروق الصوتية الدقيقة بين الفونيمات لا يلتفت إليها أحد، ولا يلتفت إلى البيئات الصوتية والمتغيرات. وقد ذكر سبوكتكن[١] أن الفونيم /V/ في التركية له متغير صوتي هو /w/ الذي يرد بين بعض صوائت اللغة التركية. ولذلك فإن الصوت /w/ في الإنجليزية قد لا يشكل صعوبة من المستوى الرابع للتركي الذي يتعلم الإنجليزية.

(١) Sebuktin (1975).

الجدول ٨ ـ ١ الصوامت الإنجليزية والتركية.

		حنجري	طبقي (حنكي رخو)	غاري	لثوي	أسناني	بين أسناني	شفوي أسناني	شفتاني
الصوامت الوقفية	مهموس		k k	K	t	t			p p
	مجهور		g g	G	d	d			b b
الاحتكاكية	مهموس	h h		sh sh	s s		th	f f	
	مجهور			zh zh	z z		dh	v v	
مركبات احتكاكية	مهموس				ch ch				
	مجهور				j j				
الأنفية			ng		n	n			m m
الجانبية			L		l l				
الزلقية			w	y y	r r				

ومن الواضح أن هناك مشكلات أخرى في هذه الإجراءات، ومنها أنه من الصعب جداً أن تقرر بدقة الفئة التي تناسب حالة تقابلية ما، حتى بعد وجود الفئات الست، فمثلاً، هل يشكل تعلم الصوت الإنجليزي /r/ تعلم حالة جديدة تماماً في علم الأصوات: نعم ـ غير أن البنى الأساسية في اللغتين تعطي للصوت الإنجليزي الأمريكي /r/ وللصوت التركي /r/ توزيعات متشابهة جداً، وقيمة صوتية متشابهة كذلك. والأكثر من ذلك أن الإنجليزي يستطيع أن يحول الصوت الإنجليزي /r/ إلى الصوت التركي /r/ من غير أن يحول ذلك دون فهمه. وهذا دليل على جواز وضع مقابلة الصوت /r/ في اللغتين في المستوى الثالث وليس في المستوى الرابع. هذا ونحن نعلم ـ بداهة ـ أن تعلم الصوت الإنجليزي /r/ وإتقانه يمثلان صعوبة صوتية لأي متعلم من أية لغة. ألا يجب ـ إذن ـ أن نضع هذا الصوت /r/ في الفئة الخامسة من «تدرج الصعوبات»؟ هذا سؤال يشير ضمناً إلى مدى الذاتية التي تتسم بها فكرة «تدرج الصعوبات».

اقترح «فريد إكمان»(١) طريقة مفيدة لتحديد اتجاهية الصعوبة سماها فرضية التفاوت المميز (وقد عرفت باسم نظرية التمييز) التي فسرت وجود درجات نسبية من الصعوبات معتمدة في ذلك على مباديء النحو الكلي. وقد لخصت «سلسى مورشيا» و «هوكنز»(٢) نظرية التمييز فيما يلي:

«إنها تميز واحداً من بنيتين أو تركيبين تربطهما علاقة ما على افتراض أن البنية أو التركيب المميز يحتوي على ملمح واحد على الأقل غير موجود في البنية أو التركيب غير المميز، يضاف إلى ذلك أن غير المميز له مجالات توزيعية أكثر من المميز، يضاف إلى ذلك أن غير المميز له مجالات توزيعية أكثر من المميز، ففي حالة أدوات التنكير في اللغة الإنجليزية (a-an) نجد أن (an) هي البنية المميزة والأكثر تركيباً وأن (a) هي البنية غير المميزة والأكثر توزيعاً.

وقد أوضح «إكمان»(٣) أن الوحدات المميزة في أية لغة تكون أصعب في

(١) Eckman, F. (1977).

(٢) Celce-Murcia and Hawkins (1985: 66).

(٣) Eckman (1981).

اكتسابها من الوحدات غير المميزة، وأن درجات التميز تعادل درجات الصعوبة. وقد استخدم «رذرفورد»[١] نظرية التميز ليوضح السبب فيما يلاحظه من وجود ترتيب معين لاكتساب الوحدات الصرفية في اللغة الإنجليزية، إذ إن اكتساب الوحدات غير المميزة يسبق اكتساب الوحدات المميزة.

تقدم لنا نظرية التميز طريقة أفضل للتنبؤ بالصعوبات من طريقة «ستوكويل». ولكن تحديد درجة التمييز لا يزال أمراً يعتمد على الذاتية إلى حد بعيد. ومع ذلك نقول إن الموضوعية في المنهج العلمي لا تزال وهماً وخاصة في مشكلات التحليل اللغوي.

الحل الوسط في فرضية التحليل التقابلي:

إن المشكلات التي عرضنا لها هنا تشير إشارة سريعة إلى حالة الفوضى التي انتابت فرضية التحليل التقابلي. وقد أطلق «ووردوف»[٢] على محاولة التنبؤ بالصعوبات عن طريق التحليل التقابلي اسم «الصيغة الحادة» لفرضية التحليل التقابلي. وهو يعتقد أنها غير واقعية وغير عملية، وذكر «أن هذه الصيغة تتطلب ـ على أقل القليل ـ أن يتوافر لدى اللغويين مجموعة من الكليات اللغوية مصوغة في نظرية لغوية شاملة تعالج موضوعات النحو والدلالة والنظام الصوتي معالجة دقيقة»، ثم تطرق إلى ذكر العقبة التي أشرنا إليها من قبل وهي عدم وجود إجراء دقيق مبني على نظرية محكمة تهدف إلى مقابلة المباني والتراكيب في اللغات، فهو يتساءل[٣] : «هل لدى اللغويين نظام تقابلي شامل يمكنهم من خلاله تقرير ما بين اللغتين من دمج أو فصل أو عدم نقل أو زيادة في التفريق أو قلة التفريق أو إعادة التفسير وما إلى ذلك؟» هذا، في حين أن كثيراً من اللغويين يزعمون أنهم يستخدمون أدوات علمية عملية ذات مبررات نظرية في تحليلهم التقابلي، وهم في الواقع لا يصدرون إلا عن ذاتية عقلانية.

وذكر «ووردوف»[١] أن التحليل التقابلي له جاذبية بدهية، وأن اللغويين والمدرسين قد استخدموا بنجاح «أفضل معلومات لغوية متاحة كي يفسروا

(١) Rutherford (1982).

(٢) Wardhaugh(1970).

(٣) Wardhaugh (1970).

الصعوبات التي لاحظوها في تعلم اللغة الثانية»، وأطلق على استخدام الملاحظات في التحليل التقابلي اسم «الصيغة الضعيفة» لفرضية التحليل التقابلي، ولا تعني هذه الصيغة أن هناك تنبؤاً مسبقاً ببعض الدرجات الدقيقة للصعوبات، بل إنها تقر بأثر التدخل في اللغات، وبأن هذا التدخل موجود فعلاً ويبرر وجود الصعوبات، ولكنها تقر أيضاً بأن الصعوبات اللغوية يمكن الإفادة منها بعد تعرفها. ويستطيع المدرس أن يستثمر معرفة الدارسين بلغاتهم وباللغة الهدف، ويتعرف مصدر الأخطاء في أثناء تعلم الدارسين ووقوعهم فيها. ومن الواضح أنه يمكننا أن نضع تنبؤات إجمالية اعتماداً على الملاحظة والخبرة، ولكن اللغات تتكون من مئات الألوف من الوحدات، وهذا يجعل من المستحيل أن نتنبأ إلا ببعض الفروق الصوتية الواضحة بين اللغتين. والتحليل التقابلي لم ينجح في الواقع إلا في مكونات النظام الصوتي للغة. والدارسون في المراحل الأولى من اكتساب اللغة الثانية ينطقون أصوات اللغة الثانية في شكل أنماط منتظمة إلى حد ما، ربما لأن النطق مهارة نفسية حركية، واعتمادها على التنسيق العضلي يعد عاملاً من عوامل التدخل الذي يمكن التنبؤ به على عكس التدخل النحوي والدلالي والمعجمي الذي يصعب التنبؤ به. لأن التنسيق المعرفي (مثل التفكير والمعالجة والاختزان والاسترجاع وما شابه ذلك) بكل متغيراته الهائلة، يعد عاملاً أكبر بكثير من عامل التنسيق العضلي. وعلى حين نستطيع أن نتنبأ بأن يصدر عن الفرنسي المبتدىء في الإنجليزية قوله: I am in New York since January [1]، فإن التنبؤ بوقوع هذا الخطأ من الدارس ليس إلا مقامرة. أما إذا وقع هذا الخطأ فعلاً فإن التحليل التقابلي لاستخدام الزمن المضارع التام في الإنجليزية ونظيره في الفرنسية يكشف عن مصدر الخطأ.

وقد وجه «ويتمان» نفسه أكثر النقد إقناعاً ضد الصيغة الحادة لفرضية التحليل التقابلي، حيث أخذ على عاتقه هو و«كينيث جاكسون»[2] أن يختبرا فرضية التحليل التقابلي، فاستخدما تنبؤات لأربعة تحاليل تقابلية منفصلة (بما في ذلك

---

(١)تعني الجملة: «أنا في نيويورك منذ يناير». وكما أشرنا من قبل استعمل الطالب الفرنسي الفعل المضارع البسيط مع الظرف (since) لأنه يفعل ذلك في الفرنسية، في حين يتطلب هذا الظرف. الفعل المضارع التام.

(٢) Whitman and jackson(1972).

تنبؤات «ستكويل» و «بووين» و «مارتن») في اختبار لنحو اللغة الإنجليزية مكون من أربعين عنصراً بهدف أن يقرر ـ مسبقاً ـ الأخطاء التي قد يقع فيها اليابانيون، وقدم الاختبار إلى ألفين وخمسمائة ياباني يتعلمون الإنجليزية، ثم قورنت نتائج الاختبارات بالتنبؤات فلم يوجد فيها ما يدعم توقعات التحليل التقابلي التي وضعها اللغويون بعناية فائقة.

لذلك انتهى «ويتمان وجاكسون» إلى أن «التحليل التقابلي كما هو مقدم في التحليلات الأربعة التي أجرى الاختبار عليها ليس كافياً من الناحيتين النظرية والعملية للتنبؤ بمشكلات التدخل عند متعلم اللغة» (ص ٤٠). ولعله من المثير للاهتمام أن دراسة ويتمان وجاكسون أجريت على النحو الذي قلنا عنه إنه أقل عرضة من النظام الصوتي للتنبؤ، ومع ذلك اتضح أن فرضية التحليل التقابلي التي قيل إنها قابلة للتطبيق على أي جانب من جوانب اللغة ليست كافية.

وعلى حين نادى «ووردوف» «بفترة راحة» لفرضية التحليل التقابلي تحدث «أوللر» و «ضيا حسيني»[١] عن حل وسط بين الصيغتين الحادة والضعيفة للفرضية، إذ اقترحا صيغة «وسطاً» لفرضية التحليل التقابلي تعتمد على دراسة للأخطاء الهجائية، فقد اكتشفا أن الهجاء في اللغة الإنجليزية يشكل صعوبة لدارسيها ممن يستخدمون الحروف الرومانية في كتابة لغاتهم الأصلية (مثل الفرنسيين والإسبان) أكثر مما يشكل لمتعلميها الذين لا يستخدمون الحروف الرومانية (مثل العرب واليابانيين). وعلى الرغم من أن الصيغة الحادة لفرضية التحليل التقابلي تتنبأ بأن تعلم نظام كتابي جديد كل الجدة (المستوى الرابع في تدرج الصعوبات) أصعب من إعادة تفسير القواعد الهجائية (المستوى الثالث) فإن «أوللر» و «ضيا حسيني» وجدا أن العكس هو الصحيح، وبررا ذلك بأن معرفة نظام يستخدم الحروف الرومانية جعل اكتساب نظام هجائي آخر بالحروف الرومانية أكثر صعوبة. وقد استنتجا أن الصيغة الحادة حادة جداً والضعيفة ضعيفة جداً، وأن صيغة وسطاً تركز على طبيعة التعلم البشري ـ وليس على التقابل بين لغتين فحسب ـ قد تكون أقدر على تفسير الظاهرة.

---

(١) Oller and Ziahosseiny (1970).

وقد عرَّفا هذه الصيغة الوسط لفرضية التحليل التقابلي فيما يلي:

«إن تقسيم الأنماط الحسية والمجردة إلى فئات بناءً على ما يلاحظ عليها من اتفاق أو اختلاف هو أساس التعلم، ولذلك ينتج بعض الاضطراب عندما يكون التمايز باهتاً في نمط في شكله أو معناه، في لغة أو أكثر». أي أن تعلم الأصوات، وترتيب الكلمات، والمعنى، يصير أكثر صعوبة حين يقتضي الأمر أن نتعلم الفروق الدقيقة غير البارزة بين الوحدات اللغوية في اللغة الأم ونظائرها في اللغة الهدف، أو بينها وبين بعضها في اللغة الهدف فقط، فقد وجدا في بحثهما عن الهجاء في الإنجليزية أن هناك فروقاً كثيرة بين الكتابة بالحروف الرومانية والكتابة بغيرها، ولكن الأمر لم يتطلب من الدارسين الذين لا يستخدمون الحروف الرومانية في لغاتهم تعلم الفروق الدقيقة التي كان على الدارسين الذين يستخدمون هذه الحروف أن يتعلموها. لقد مررنا جميعاً بخبرة تعلم لعبة أو مهارة جديدة، ورأينا أن ذلك أسهل من تعلم لعبة أو مهارة مشابهة للعبة أو مهارة سبق لنا أن تعلمناها، وهذا الأمر مبدأ عام في التعلم البشري، فالتدخل يكون أكبر حين يتشابه ما نتعلمه مع ما سبق أن تعلمناه، منه حين يكون ما نتعلمه جديداً.

وتضيف الصيغة التي وضعها «أوللر» و«ضيا حسيني» على فرضية التحليل التقابلي صورة معينة، إذ ركزا فيها ـ محقين ـ على طبيعة التعلم البشري الذي تتسم بالتعميم، والتي يشيع فيها الإفراط في التعميم لدرجة أن الفروق الدقيقة لا تحظى بانتباه، في حين أن الفروق الكبيرة أو الواضحة يسهل فهمها واختزانها في الذاكرة بسبب بروزها؛ أي أن الفروق الكبيرة أو الواضحة يسهل فهمها واختزانها في الذاكرة بسبب بروزها؛ أي أن الفروق الكبيرة لا يترتب عليها صعوبات تعلم كبيرة. وهذه الصورة تؤكد فائدة الأخطاء التي تقع داخل لغة واحدة. وهو عامل واضح الأثر في تعلم اللغة الثانية، مثله مثل الأخطاء التي تقع بين أكثر من لغة. فالوحدات اللغوية في لغة ما تتميز عن بعضها بفروق ضئيلة إذ ما قورنت بالفروق التي توجد بينها وبين الوحدات في اللغة الهدف، ومع ذلك فإن هذه الفروق الضئيلة داخل اللغة الواحدة قد تؤدي إلى أكبر الصعوبات.

إن فرضية التحليل التقابلي في صيغتها الحادة أدت إلى حالة من الكمون

ـ كما توقع «وورف» ـ حتى إذا ما تحقق يوماً الأمل المتحفظ، حين تكتمل أدوات التحليل اللغوي والثقافي أمكننا أن نبعث هذه الطريقة مرة أخرى، وهي التي لم تقدم للمدرسين ـ الآن ـ الكلمة النهائية في علم اللغة التطبيقي. وفي الوقت ذاته، كان مدرسو اللغة الأجنبية والباحثون في اكتساب اللغة الثانية على حق حين لم يقتنعوا بالصيغة الضعيفة للتحليل التقابلي التي لم تقدم إلا تحليلاً لبعض الأخطاء بعد وقوعها. وقد هدأت حدة هذا التضارب بالتوصل إلى الصيغة الوسط للتحليل التقابلي التي استطعنا من خلالها أن نرسم صورة أكبر لطبيعة التعلم البشري وأن نفهم عدداً من العوامل التي تسهم في عمليات التعلم والنسيان.

وسوف نعرض في الفصل التالي لبعض جوانب تعلم النظام اللغوي الذي يتجاوز أثر التدخل في اللغتين.

في قاعة الدرس:
الاستجابة العضوية الكاملة والطريقة الطبيعية

شهدت أواخر السبعينيات ظهور طريقتين أخريين انتشرتا انتشاراً واسعاً. وقد بدأ «جيمس آشر»[١] مبتكر طريقة الاستجابة العضوية الكاملة تجاربه على هذه الطريقة في الستينيات، ولكنها لم تقدم إلى الأوساط العلمية لمناقشتها إلا بعد عقد تقريباً، وأصبحت اليوم أمراً مألوفاً وطريقة شائعة بين مدرسي اللغات لما تمتاز به من اليسر والبساطة. أما الطريقة الطبيعية فكانت نتاج بحوث «ستيفن كراشن»[٢] من اكتساب اللغة الثانية. ويعد «تراسي تيريل»[٣] القوة الدافعة لابتكار هذه الطريقة التي يتشابه مدخلها مع طريقة الاستجابة العضوية في تركيزها على الإدراك والفهم وتأجيل استخدام اللغة في بداية الأمر.

الاستجابة العضوية الكاملة:

لعلك تذكر ما أشرنا إليه في الفصل الثاني أن «جووان» ابتكر منذ أكثر من قرن طريقة التسلسل التي تصدر عن فرضية تقرر أنه يسهل على الدارس أن يستوعب

(١) Asher, J. (1977).

(٢) Krashen, s.

(٣) Terell, T. (1983).

تتابعاً ما من الأحداث المرتبطة باللغة. ثم توصل علماء النفس بعد ذلك بفترة طويلة إلى طريقة التعقب، وهي نظرية في التعلم تقول إن الذاكرة يمكن أن تقوى إذا أثيرت أو «تعقبت» بربطها بالنشاط الحركي. وقد أدرك مدرسو اللغة بداهة على مر السنين فائدة ربط اللغة بالنشاط العضوي، ولذلك فإنه على الرغم من أن تصميم طريقة لتعليم اللغات تعتمد على مبدأ الربط النفسي الحركي ليس أمراً جديداً فإن هذه الفكرة في حد ذاتها هي التي يعتمد عليها «آشر» في تصميم طريقة الاستجابة العضوية الكاملة.

تضم طريقة الاستجابة العضوية الكاملة عدداً من الأفكار الأخرى في إطارها العقلاني من أهمها مبادىء اكتساب اللغة عند الطفل. وذكر «آشر» أنه يبدو أن الأطفال بيستمعون كثيراً قبل أن يتكلموا في مرحلة اكتساب لغتهم الأم، وأن استماعهم هذا تصحبه استجابات عضوية (محاولة الوصول إلى الشيء أو الإمساك به أو الحركة أو النظر أو غير ذلك)، كما أنه اهتم كثيراً بدور المخ الأيمن في التعلم ويرى أن النشاط الحركي من وظائف المخ الأيمن وأنه ينبغي أن يسبق معالجة اللغة في المخ الأيسر.

وكان «آشر» مقتنعاً أيضاً أن قاعة الدرس بيئة تبعث على القلق والتوتر، وود لو استطاع أن يبتكر طريق تخلو من هذا الضغط قدر المستطاع، حيث لا يشعر الدارس أنه واع بذاته وفي موقف دفاعي. وطريقة الاستجابة العضوية داخل قاعة الدرس تجعل الدارس ينشط نشاطاً كبيراً في الاستماع والحركة، والمدرس يقود الأداء قيادة توجيهية، أي أن المدرس هو «مخرج» المسرحية والطلاب هم «الممثلون»(١) .

وتفيد طريقة الاستجابة العضوية كثيراً من استعمال صيغة الأمر حتى في المراحل المتقدمة جداً، «فالأمر» طريقة أسهل لحمل الدارسين على الحركة والاستماع مثل: افتح النافذة، أغلق الباب، قف، اجلس، خذ الكتاب، أعطه زميلك، وما إلى ذلك... ولا يتطلب الأمر استجابة كلامية. ويمكن إدراج كثير من قواعد النحو المعقدة في صيغة الأمر مثل: ارسم مستطيلاً على السبورة، اذهب

(١) Asher (1977: 43).

سريعاً إلى الباب ودق عليه، ومن اليسير أن نهيء بذلك جوا من المرح في الفصل، مثل: اذهب ببطء إلى النافذة واقفز منها. ضع فرشاة أسنانك في كتابك[١]. ومن السهل أيضاً استخدام صيغة الاستفهام مثل أين الكتاب؟ مَن محمد؟ (الطلاب يشيرون إلى الكتاب وإلى محمد)، وشيئاً فشيئاً يشعر الدارسون بارتياح يشجعهم على الإجابة عن الأسئلة، وعلى أن يوجهوا هم أسئلة، وهكذا تستمر عملية التعليم والتعلم.

وهذه الطريقة شأنها شأن باقي الطرق التي عرضناها ـ لها عيوبها، منها أنه يبدو أن فاعليتها تقتصر على مراحل التعليم الأولى، ثم تفقد تميزها حين تتقدم قدرة الدارسين، إذ بعد أن يتغلبوا على الخوف من التحدث تسير الحوارات وغيرها من النشاط الفعلي مثلما يحدث في أي فصل يدور فيه التعليم الاتصالي. أما في مهارتي القراءة والكتابة فإن الدارسين يتقيدون بأن يسيروا على منوال ما فعلوه في النشاط الشفهي. لا شك أن ميل هذه الطريقة إلى الطبيعة الدرامية في تعلم اللغات يعد أمر مغرياً[٢]، لكن لا بد من تلبية الحاجة إلى التلقائية، وسوف نناقش أوجه النقد والعيوب الأخرى مع مناقشتنا التالية للطريقة الطبيعية التي تتشابه أسسها إلى حد بعيد مع أسس طريقة الاستجابة العضوية.

الطريقـة الطبيعيـة:

نوقشت نظريات «ستيفين كراشن» عن اكتساب اللغة الثانية نقاشاً واسع النطاق وعقدت لها مناظرات حامية الوطيس في العقد الماضي، ويتمثل أكبر نتاج منهجي لعمل «كراشن» في «الطريقة الطبيعية» التي طورها أحد زملائه وهو «تراسي تيريل»[٣]، إذ شعر كل منهما وهما يدرسان ما ذهب إليه «آشر» في طريقة الاستجابة العضوية أنه يجب أن يفيد الدارس من تأخير الكلام حتى «ينبثق» طبيعيا، وأنه الدارس ينبغي أن يكون في حالة استرخاء قدر المستطاع، وأن نسمح لقدر كبير من الاتصال و «الاكتساب» أن يأخذ مجراه. والواقع أن الطريقة الطبيعية تشجع على

(١) Asher (1977: 55).

(٢) عن استخدام الدراما في تعلم اللغات الأجنبية انظر:

smith (1984), stern (1980).

(٣) Krashen and Terrell (1983).

استخدام طريقة الاستجابة العضوية في المراحل الأولى من تعلم اللغة، حين يكون «المدخل اللغوي المفهوم» ضرورياً لاستثارة اكتساب اللغة.

لاشك أن أهداف تعلم اللغة الأجنبية متعددة، فقد يكون الهدف هو الاتصال الشفهي، أو الكتابي، أو يكون هدفاً أكاديمياً... أو غير ذلك، لكن الطريقة الطبيعية تهدف إلى تعلم مهارات الاتصال الشخصي الأساسية، أي مواقف الحياة اليومية مثل الحديث والتسوق والاستماع إلى المذياع وما شابه ذلك. ومهمة المدرس الأولية أن يزود الدارس بمادة مفهومة، أي بلغة منطوقة يستطيع فهمها، أو بما يزيد «قليلا» عن مستواه. ولا يطلب من الدارسين أن يقولوا أي شيء خلال هذه «الفترة الصامتة» حتى يشعروا بأنهم على استعداد لأن يفعلوا ذلك. والمدرس في هذه الطريقة هو مصدر المعلومات، ومبدع النشاط الفعلي المتنوع والمثير كالأوامر والألعاب والمسرحيات الهزلية القصيرة والمهمات التي تكلف بها مجموعة صغيرة. ومن المفترض أن يمر الدارسون بمراحل ثلاث:

١ ـ مرحلة ما قبل النطق، وهي مرحلة تنمية مهارة فهم المسموع.

٢ ـ مرحلة النطق المبكرة، وهي مرحلة تتميز بالأخطاء التي يرتكبها الدارسون في أثناء صراعهم مع اللغة. وفي هذه المرحلة يركز المدرس على المعنى لا على الشكل، ولذلك لا يهتم المدرس بتصحيح الأخطاء في هذه المرحلة «إلا إذا كانت أخطاء كبيرة تؤثر على المعنى أو تلغيه إلغاء تاما».

٣ ـ المرحلة الثالثة وهي تتميز بالانتقال من النطق إلى الحوار الطويل مستعينة بالألعاب المعقدة وتقمص الأدوار، والحوارات المفتوحة، والمناقشات، والمهمات المعقدة التي تكلف بها مجموعات صغيرة من الدارسين. وحيث إن هدف هذه المرحلة هو الارتقاء بمستوى الطلاقة فإنه ينبغي على المدرس ألا يكثر من تصحيح الأخطاء.

غير أن أكثر الجوانب إثارة للجدل في هذه الطريقة هي «الفترة الصامتة» (تأخير النطق) وطريقة تعاملها مع الأخطاء. وستجد في نهاية الفصل التاسع مناقشة مختصرة عن تصحيح الأخطاء في قاعة الدرس، وستكفي التعليقات في ذلك الجزء

في الرد على فلسفة التعامل مع الأخطاء في الطريقة الطبيعية. كما أن تأخير النطق إلى أن «ينبثق» طبيعيا له أيضاً عيوبه[١]، فماذا يحدث إن لم «ينبثق» الحديث طبيعياً من الدارس؟ وكيف يدير المدرس الفصل والطلاب يختلفون في توقيت «انبثاق» الحديث منهم طبيعيا ومع ذلك فإن معظم المدرسين والباحثين يتفقون على أننا نميل إلى التأكد بأن الدارسين قادرون على النطق من أول وهلة. ولذلك ينبغي أن نأخذ بنصيحة الطريقة الطبيعية التي تقول إن صمت الدارسين مفيد فعلا لفترة ما في مرحلة تعودهم على اللغة الجديدة. ولكن قد يأتي وقت يتحتم على المدرس فيه أن يحث الدارسين على الكلام كي لا يتخلف واحد منهم، وهناك نقد آخر وجه إلى الطريقة الطبيعية يتعلق بالتحديد الدقيق لما يسمى بـ «المدخل اللغوي المفهوم» ويعلق لانجي[٢] على ذلك فيقول:

«كيف يعرف المرء التراكيب التي ينبغي أن يقدمها للدارس؟

فمن واقع الأمثلة الموجودة في الكتاب عن «حديث المدرس» يبدو أن موضوعات الحديث ـ وليس التراكيب اللغوية ـ هي التي توجه التفاعل الاتصالي. ويبدو أن تحديد التراكيب التي ينبغي تقديمها متروك للحدس الغامض الذي لا يتمتع به كثير من المدرسين.

مرة أخرى نقول إن واجبك بوصفك مدرساً أن تختار أفضل ما جربه الآخرون، ثم تكيفه تبعاً لظروفك الخاصة، فهناك الكثير من الأفكار التي يمكن كسبها، والحدس الذي يمكن تنميته عن طريق فحص الجوانب الجيدة في كل من طريقة الاستجابة العضوية والطريقة الطبيعية، وهذه الأفكار وهذا الحدس يمكن أن يصيرا جزءاً من نظامك الانتقائي الذي يتسم بالتأني والاستنارة.

---

(١) Gibbons (1985).

(٢) Langi (1984: 18).

الفصل التاسع

اللغة المرحلية

ركزت فرضية التحليل التقابلي على آثار تدخل اللغة الأم في تعلم اللغة الثانية، وزعمت أن تعلم لغة ثانية ليس إلا عملية اكتساب لكل الوحدات اللغوية المختلفة عن اللغة الأم. وتجاهلت هذه النظرة الضيقة للتدخل اللغوي ـ فيما تجاهلت ـ آثار اللغة الواحدة في التعلم. وقد أخد الباحثون والمدرسون في السنوات الأخيرة يدركون أن تعلم لغة ثانية عملية إبداعية في بناء نظام يختبر فيه الدارسون ـ بوعي ـ بعض الافتراضات عن اللغة الهدف، يصدرون فيها عن عدة أمور؛ منها معلوماتهم المحدودة عن اللغة الهدف نفسها، ومعلوماتهم عن اللغة الأم، ومعلوماتهم عن الوظائف الاتصالية للغة، ومعلوماتهم عن اللغات بشكل عام، ومعلوماتهم عن الحياة والبشر والكون. فالدارسون ـ في تصرفهم وفقاً لبيئتهم ـ يكونون ما يظنونه نظاماً ثابتاً للغة في حد ذاتها؛ أي مجموعة مركبة من القوانين التي تعينهم على تنظيم وقتي للفوضى اللغوية التي يواجهونها.

وفي أواخر الستينيات أخد النظر إلى تعلم اللغة الثانية يتجه الاتجاه ذاته في تعلم اللغة الأولى، ومن ثم لم يعد المتعلم منتجاً للغة مشوهة ناقصة حافلة بالأخطاء، بل هو إنسان مبدع ذكي، يتقدم خلال مراحل اكتساب منطقية ومنتظمة، ويتصرف تصرفاً إبداعياً في البيئة اللغوية حين يواجه أشكالها ووظائفها في سياقات واقعية؛ ومن ثم ينجح الدارس ـ بالمحاولة والخطأ واختبار الافتراضات ـ في الاقتراب شيئاً فشيئاً من النظام اللغوي كما يستخدمه أصحابه. وقد ظهرت مصطلحات عدة لوصف هذا الاتجاه الذي يؤيد صلاحية النظام الذي يبتكره دارس اللغة الثانية. وأشهر هذه المصطلحات مصطلح [اللغة المرحلية] الذي يشير إلى نظام منفصل يبتكره الدارس من حيث وقوعه في مرحلة وسط بين اللغة الأم واللغة

الهدف. وقد اقتبس سيلينكر[١] هذا المصطلح من مصطلح «التوسط اللغوي» الذي ابتكره فاينرايش[٢] ، وأشار «نيمسر»[٣] إلى هذه الظاهرة العامة في تعلم اللغة الثانية، غير أنه ركز على الاقتراب المتتابع من اللغة الهدف، كما هو واضح في مصطلحه «النظام التقريبي». أما «كوردر»[٤] فقد استخدم مصطلح «اللهجة ذات البنية الخاصة» ليقرر أن اللغة التي ينتجها الدارس لغة فريدة خاصة به، وأن قواعد اللغة خاصة به وحده. وعلى الرغم من أن كلا من هذه المصطلحات يركز على فكرة بعينها، فإنها تتفق في أن دارس اللغة الثانية يكوِّن لنفسه نظاماً لغوياً خاصاً به وحده، لا هو نظام اللغة الأم ولا هو نظام اللغة الهدف، بل يتوسطهما، ويقوم على اجتهاد في وضع نظام وبنية للمثيرات اللغوية التي تحيط به، وقد أدت فرضية اللغة المرحلية إلى مرحلة جديدة في بحث اللغة الثانية وتعليمها في أوائل السبعينيات وفتحت مخرجاً للتخلص من قيود فرضية التحليل التقابلي.

وسنعرض في هذا الفصل لدراسة أنظمة اللغة المرحلية ومداخلها إلى تحليل المباني اللغوية التي يكتسبها دارسو اللغة الثانية. وسنركز هنا على «شكل» اللغة، ثم نعالج في الفصل التالي وظيفة اللغة بطريقة مباشرة.

ولعل أوضح مدخل إلى تحليل اللغة المرحلية يكمن في دراسة حديث المتعلم وكتابته، فالمادة التي ينتجها الدارس يمكن ملاحظتها علانية، وهي تعكس ـ فيما يفترض ـ قدرة المتعل الإنتاجية. ويصعب ـ على العكس من ذلك ـ دراسة «فهم» اللغة الثانية؛ لصعوبة ملاحظة «الفهم» بشكل مباشر، ومن ثم لا نصل إلى شيء إلا عن طريق إجابات شفهية وغير شفهية باستخدام وسائل مصطنعة، أو عن طريق حدس المدرس أو الباحث. ومعنى ذلك أن دراسة حديث المتعلم وكتابته ليست إلا دراسة أخطائه إلى حد بعيد. ذلك أن اللغة الصحيحة التي ينتجها الدارس لا تقدم لنا معلومات كافية عن نظام اللغة المرحلية لديه، بل تقدم لنا معلومات عن نظام اللغة الهدف الذي اكتسبه، ولذلك سيكون تركيزنا في هذا الفصل على مغزى

(١) Selinker (1972).

(٢) Weinreich (1953).

(٣) Nimser (1971).

(٤) Corder (1971: 151).

الأخطاء التي يحتويها نظام اللغة المرحلية لدى الدارس، أو ما يعرف بـ[تحليل الأخطاء].

تحليل الأخطاء:

إن التعلم البشري - في أساسه - عملية تقتضي الوقوع في الخطأ؛ فالأغلاط، والتقديرات الخاطئة، والحسابات، والافتراضات غير الصحيحة، تشكل جانبا مهماً من جوانب تعلم أية مهارة أو اكتساب أية معلومات. وأنت تتعلم السباحة بأن تقفز أولاً في الماء، ثم تشرع تضرب بيديك ورجليك حتى تدرك أنه لا بد من أداء حركات متناسقة ذات نمط خاص تبقيك طافياً وتوجه حركتك في الماء. والأغلاط الأولى التي يقع فيها من يتعلم السباحة أغلاط كبيرة، ثم تتناقص شيئاً فشيئاً كلما تقدم تعلمه مستفيداً من هذه الأغلاط. وتعلم السباحة أو لعب التنس أو الكتابة على الآلة الكتابة أو القراءة تنطوي كلها على عملية يتوقف النجاح فيها على الإفادة من الأغلاط عن طريق تصحيحها، ثم إجراء محاولات أخرى طبقاً لهذا التصحيح، ثم تكرار المحاولات حتى تقترب بالإنسان من الهدف المنشود.

وتعلم اللغة - بهذا المفهوم - شأنه شأن أي تعلم بشري آخر. وقد رأينا في الفصل الثاني أن الأطفال يقعون - في أثناء تعلم لغتهم الأم - في أغلاط لا حصر لها إذا قورنت لغتهم بلغة الكبار الصحيحة نحوياً. وكثير من هذه الأغلاط منطقي داخل النظام اللغوي المحدود الذي يستخدمه الطفل، غير أن الطفل يتعلم - عن طريق التغذية الراجعة من الآخرين - كيف ينتج حديثاً مقبولاً في لغته الأم، يحدث ذلك في بطء لكن بخطى ثابتة، ومن الواضح أن تعلم اللغة الثانية عملية لا تختلف عن تعلم اللغة الأم في طبيعتها التي تنهض على المحاولة والخطأ؛ فلا مفر من أن يقع الدارسون في أخطاء في أثناء عملية الاكتساب، وإذا لم يقعوا في أخطاء فإنهم سيعوقون عملية الاكتساب التي تعتمد على الخطأ والإفادة من تصحيحه.

وسرعان ما أدرك الباحثون في اللغات الثانية ومعلموها أن الأغلاط التي يقع فيها الدارس في أثناء بنائه نظاماً جديداً للغة ينبغي أن تحلل بعناية، إذ قد يجدون فيها تفسيراً لعملية اكتساب اللغة الثانية. وهذا ما يقول عنه «كوردر»(١) «إن أخطاء

(١) Corder (1967: 167).

الدارس مفيدة في أنها تزود الباحث بالدليل على كيفية تعلم اللغة أو اكتسابها، وتبين له الاستراتيجيات أو الإجراءات التي يستخدمها في اكتشافه اللغة».

الأغلاط والأخطاء:

من المهم جداً ـ كي نحلل أخطاء الدارس بطريقة صحيحة ـ أن نميز بين الأغلاط والأخطاء؛ إذ هما ظاهرتان مختلفتان اختلافاً كاملاً من الناحية الفنية؛ فمصطلح الغلط يشير إلى خطأ أدائي، قد يكون تخمينا عشوائيا، أو «هفوة» تدل على فشل في الإفادة من نظام يعرفه المتحدث معرفة صحيحة، والناس جميعاً يقعون في أغلاط؛ في لغتهم الأم أو في اللغة الثانية. وصاحب اللغة قادر على معرفة هذه الأغلاط أو الزلات وتصحيحها؛ إذ لا تنتج عن قصور في القدرة، بل عن نقصان عارض يعتور عملية إنتاج الكلام، وذلك كالتردد، أو زلة اللسان، أو العبارات العشوائية الخاطئة نحوياً، أو غيرها من هفوات الأداء اللغوي، وهي تقع من المتحدث في اللغة الأم، وتقع في اللغة الثانية كذلك.

وينبغي أن نفرق بين هذه الأغلاط والأخطاء عند متعلم اللغة الثانية؛ فالأخطاء بنىً خاصة في لغة المتعلم المرحلية تعد علامات ظاهرة لنظام لغوي يستخدمه المتعلم في وقت ما. وقد أشارت «دلاي» و «بيرت»[(١)] إلى الأخطاء على أنها «حماقات»[(٢)] ، «الخطأ الذي لا يستوجب لوماً»، وبعبارة أخرى: الخطأ انحراف ملحوظ عن القواعد النحوية التي يستخدمها الكبار في لغتهم الأم، ويعكس قدرة اللغة المرحلية لدى الدارس؛ فإذا استخدم أحد متعلمي اللغة الإنجليزية صيغة السؤال التالية «?Does John can sing» هل يستطيع جون أن يغني؟، فإنه ـ حينئذ ـ يعكس مستوى من مستويات القدرة التي تحتاج فيه كل الأفعال إلى فعل مساعد لتكوين السؤال، وهو بذلك قد ارتكب خطأ لا غلطاً، يكشف عن مستوى قدرته في اللغة الهدف[(٣)] .

هل يمكننا إذ أن نحدد الفرق بين الغلط والخطأ؟ ليس دائماً، إذ إنه من

(١) Dulay and Burt (1972).

(٢) Burt and Kiparsky (1972: 7).

(٣) الفعل (can) لا يحتاج إلى الفعل المساعد (do) في الجملة الاستفهامية. (المترجم).

الصعب أن نقرر أن الفعل (cans) خطأ أو غلط حين يستخدمه أحد متعلمي اللغة الإنجليزية مرة أو مرتين في الجملة «John cans sing» يستطيع جون أن يغني، على حين يستخدم الشكل الصحيح «can» أحيانا أخرى «John can sing»، ولكن إذا اتضح أن حديث هذا المتعلم ترد فيه جمل مثل «John wills go» سيذهب جون، أو «John mays come» قد يأتي جون، وغيرها، مقابل قليل من الجمل التي يرد فيها الفعل المساعد في شكله الصحيح فإنه يمكننا أن نستنتج أن الأفعال المساعدة «cans»، و «wills» و «mays» أخطاء تدل على أن المتعلم لا يميز بين الفعل المساعد والفعل التام، على الرغم من أنه على وشك التوصل إلى هذا التمييز كلما تقدم في إدراك نظام اللغة الثانية إدراكاً منتظماً، بدليل ما يرد في حديثه من جمل صحيحة. وبذلك يمكننا أن ندرك إلى أي مدى يتسم التفريق بين أغلاط المتعلم وأخطائه بالذاتية ، مما يؤدي إلى وقوع الباحثين والمدرسين في افتراضات خاطئة.

لا بد إذا أن يخطىء المتعلم أخطاء يمكن ملاحظتها وتحليلها وتصنيفها للكشف عن النظام اللغوي الذي وقر في ذهن المتعلم، تلك حقيقة أفضت إلى موجة من الدراسة لأخطاء المتعلمين أطلق عليها «تحليل الأخطاء»، ويختلف تحليل الأخطاء عن التحليل التقابلي في أنه يدرس الأخطاء التي تعزى إلى كل المصادر الممكنة، ولا يقتصر على تلك التي ترجع إلى النقل السلبي من اللغة الأم فحسب. وقد حل تحليل الأخطاء محل التحليل التقابلي بسهولة حين تبين أن بعض الأخطاء فقط ترجع إلى تأثير المتعلم بلغته الأم، وأنه لا يقع في كل الأخطاء التي يتوقعها التحليل التقابلي، وأن الدارسين الذين ينتمون إلى لغات مختلفة يقعون في أخطاء متشابهة وهم يتعلمون لغة أجنبية واحدة.

وتنبع الأخطاء التي هي علامات ظاهرة للنظم التي استقرت لدى المتعلم من مصادر عامة متنوعة: أخطاء مرحلية نابعة من تدخل اللغة الأم، أو أخطاء نابعة من داخل اللغة الهدف، أو من السياق الاجتماعي اللغوي للاتصال، أو من الاستراتيجيات النفسية اللغوية أو المعرفية، أو من المتغيرات الوجدانية التي لا نهاية لها.

الأخطاء في تحليل الأخطاء:

ثمة خطر في أن نركز الانتباه على أخطاء الدارسين؛ فعلى الرغم من أنها تكشف عن نظام قائم لدى الدارس، فإن مدرس اللغة الأجنبية قد تسيطر عليه في الفصل مراقبة الأخطاء ويغفل عن التراكيب الصحيحة، ولذلك ينبغي في ملاحظتنا للأخطاء وتحليلها ـ لما تكشف عنه من متسوى الدارس ـ ألا نغرق في التركيز عليها، وألا نغض الطرف عن قيمة التعزيز الإيجابي للاتصال الواضح الحر. وعلى الرغم من أن انحسار الأخطاء يعد معياراً مهما لتقدم القدرة اللغوية فإن الهدف الأول من تعلم اللغة الثانية هو إحراز الطلاقة الاتصالية في هذه اللغة.

وهناك عيب آخر في تحليل الأخطاء وهو الإفراط في التركيز على ما ينتجه المتعلم؛ وذلك لأن اللغة حديث، واستماع، وكتابة، وقراءة، ولا يقل فهم اللغة أهمية عن إنتاجها. ونظراً لما تتسم به المادة المنتجة من سهولة التحليل فإنها تصبح مطية الباحثين، غير أن فهم الكلام لا يقل أهمية عنها في التوصل إلى إدراك عملية اكتساب اللغة الثانية.

وقد بينت جاكلين شاختر وآخرون[١] في أبحاثهم أن تحليل الأخطاء قد فشل في تفسير ظاهرة «التحاشي»[٢] ؛ فقد نظن أن الدارس الذي يتحاشى لسبب ما استخدام صوت أو كلمة أو تركيب لا يواجه مشكلة مع هذه العناصر. وقد وجدت «شاختر» أن التوصل إلى نتائج حول أخطاء بعض متعلمي الإنجليزية في جملة الصلة قد يكون مضللاً، بدليل أن اليابانيين يتحاشون استخدام هذه التراكيب، ومن ثم لا يظهر لديهم هذا الكم من الأخطاء الذي يظهر لدى من يتحدثون الفارسية. فعدم وجود الخطأ لا يعكس بالضرورة قدرة تشبه قدرة المتحدث الأصلي؛ لأن الدارسين قد يتحاشون التراكيب التي تسبب مشكلات لهم.

وأخيراً فإن تحليل الأخطاء قد يحصر تركيزنا في لغات معينة بدلاً من أن نبحث عن الجوانب الكلية في اللغات، وقد أوصى «جاس»[٣] الباحثين بأن يوجهوا

(١) Schachter (1973), Kleinmann (1973).

(٢) التحاشي: أن يتجنب الدارس استخدام صوت أو لفظة أو تركيب ما في اللغة الهدف.

(٣) Gass (1984).

اهتمامهم إلى العناصر اللغوية المشتركة بين كل اللغات؛ إذ قد تحتوي لغات الدارسين المرحلية على بعض العناصر التي لا تمثل اللغة الهدف ولا اللغة الأم، ولكنها ذات ملامح كلية من نوع ما. وتأتي هذه التأكيدات في إطار نظريات البرمجة الحيوية التي أشرنا إليها في الفصل الثاني، على أن هناك ـ لا شك ـ مشكلات تكتنف البحث عن الخصائص الكلية في أخطاء الدارسين. وفي ذلك تقول «سيلسي ـ مورشيا» و «هاوكنز»[١] .

«ليس من الواضح على الإطلاق أن نقرر بطريقة دقيقة متى يظهر أثر الكليات اللغوية في لغة الدارس المرحلية، ونستيقن حينئذٍ أن تكون الأخطاء صادرة عن أثر اللغة الأم أو اللغة الهدف».

ولذلك فإننا نحسن صنعاً في تحليل أخطاء لغة الدارسين المرحلية حين نلتزم بـ «تحليل الأداء»، أو بتعبير أكثر بساطة بـ «تحليل اللغة المرحلية»، وهو تعبير يدل على مفهوم واسع يقدم فرصة لتحليل الأخطاء تحليلاً صحيحاً داخل الإطار الأكبر للأداء المرحلي الإجمالي لدى الدارس.

تحديد الأخطاء ووصفها:

من المشكلات الشائعة في فهم النظام اللغوي لدى متعلم اللغة الأم أو اللغة الثانية أن هذا النظام لا يخضع للملاحظة خضوعاً مباشراً، وأنه لا مفر من استنباطه عن طريق تحليل اللغة التي ينتجها الدارس والتي يفهمها. ومما يزيد الموقف صعوبة عدم استقرار الأنظمة لدى الدارس؛ فهي في حالة تغير دائم نظراً لتدفق المعلومات الجديدة التي يترتب علي استيعابها مراجعة ما سبق تعلمه من تراكيب. وكثيراً ما تسفر ملاحظة الدارس بشكل متكرر عن معلومات غير متوقعة على الإطلاق، بل متناقضة في بعض الأحيان، ومن ثم فعلى الباحثين والمدرسين في تحليلهم للأداء أن يستنبطوا الترتيب والمنطق الذي يحكم هذا النظام غير المستقر.

والخطوة الأولى في هذا التحليل هي تحديد الأخطاء ووصفها. وقد وضع «كوردر»[٢] نموذجاً لتحديد النطوق الخاطئة أو ذات البنية الخاصة التي ينتجها

---

(١) Celce-Murcia & Hawkins (1984: 66).

(٢) Corder (1971).

متعلم اللغة الثانية، انظر الشكل (٩ ـ ١)، وطبقاً لنموذج «كوردر» فإن أية جملة ينطقها المتعلم ويتم تسجيلها كتابة يمكن تحليل بنيتها الخاصة. وينبغي أولاً التفريق بين الأخطاء الظاهرة والأخطاء غير الظاهرة. فالأخطاء الظاهرة هي التي لا تتفق ـ بلا شك ـ والقواعد النحوية على مستوى الجملة، أما الأخطاء غير الظاهرة فهي تراكيب صحيحة نحوياً على مستوى الجملة، ولكنها غير مفهومة داخل سياق الاتصال. وهذه الأخطاء ليست خفية على الإطلاق إذا أمعنا النظر في مجمل النص أو الحوار (قبل الجملة وبعدها)، فعبارة: «أنا بخير، شكراً» صحيحة نحوياً على مستوى الجملة، ولكنها خطأ واضح إذا قيلت رداً على السؤال: «من أنت؟». ومن هنا يأتي التفريق المباشر والواضح بين المصطلحين «أخطاء على مستوى الجملة» و «أخطاء على مستوى الخطاب».

ويشير نموذج «كوردر» (في الشكل ٩ ـ ١) إلى أنه إن أمكن تفسير الجملة تفسيراً مناسباً ـ مع وجود نوعي الخطأ الظاهر وغير الظاهر ـ فإنه ينبغي علينا آنئذٍ أن نعيد صياغة الجملة بشكل صحيح في اللغة الهدف، ثم نوازن بين الجملة التي صنعناها والجملة ذات البنية الخاصة، ثم نصف ما بينهما من فروق، كما يشير النموذج إلى استخدام الترجمة بوصفها مؤشراً يشير إلى مدى تدخل اللغة الأم وكونها مصدراً للخطأ ـ وذلك في حال معرفة لغة الدارس الأم. ولا شك أن هناك حالات يستعصي فيها تفسير كلام المتعلم، وفي هذه الحالات يتعذر على الباحث أن يحلل الخطأ (نموذج ٣ ـ انظر الشكل ٩ ـ ١).

تأمل الأمثلة الآتية ذات البنية الخاصة، ثم طبق عليها إجراءات «كوردر» في تحليل الأخطاء:

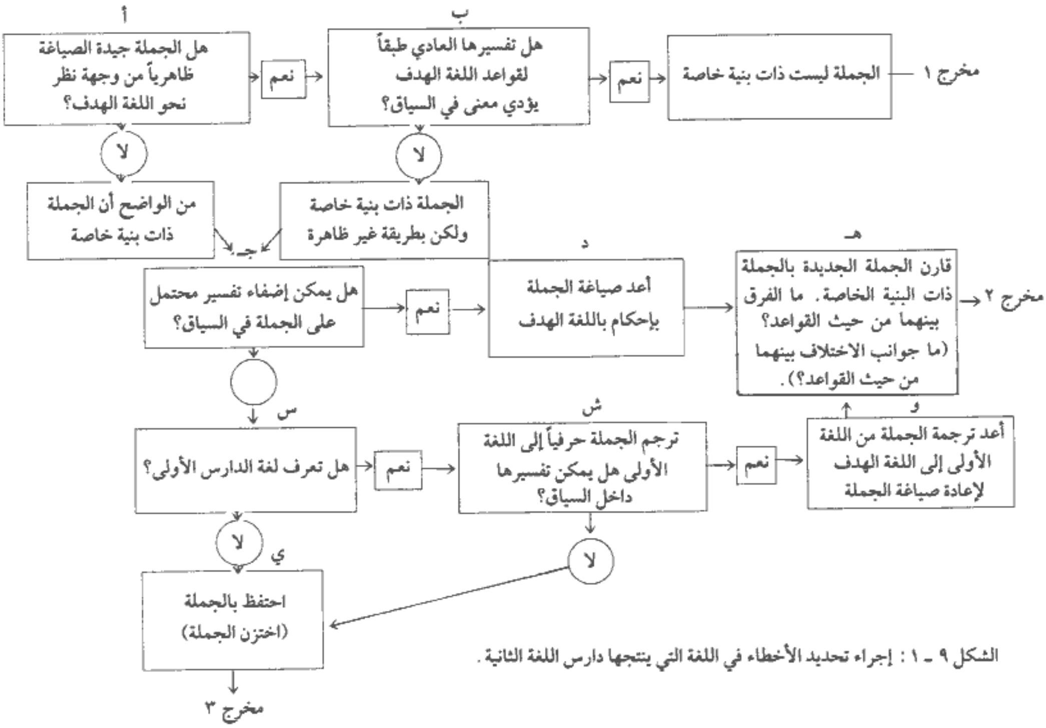
١ ـ Does john can sing? ـ هل يستطيع جون أن يغني (العبارة خاطئة).

(أ) لا.

(ب) نعم.

(ج) Can john sing? (العبارة صحيحة).

(د) احتوت جملة الدارس على الفعل المساعد (do) الذي يرد مع معظم الأفعال، لكنه لا يرد مع الأفعال المساعدة الأخرى (مخرج ٢).



الشكل ٩ ـ ١ : إجراء تحديد الأخطاء في اللغة التي ينتجها دارس اللغة الثانية.

٢ ـ I saw their department (رأيت القسم الخاص بهم).

(أ) نعم.

(ب) لا (كان السياق يدور حول الأحياء السكنية في المكسيك).

(ج) لا.

(د) نعم، في الأسبانية.

(هـ) Yo vi su departmento ـ نعم.

(و) ترجمت departmento من اللغة الأم إلى النظير المخادع[1] في الإنجليزية department.

٣ ـ The different city is another one in the another two.

(أ) لا.

(ب) لا.

(ج) نعم (في الأسبانية).

(د) لا يوجد تفسير ولا ترجمة مناسبة.

(هـ) لا يمكن تحليلها (مخرج ٣).

ومن الواضح أن نموذج «كوردر» ليس معقداً، بل إنه يمثل الإجراء الذي قد يتبعه المدرسون والباحثون بشكل بدهي. ومع ذلك فإنه ينبغي ـ فور تحديد الخطأ ـ أن نصفه بدقة، وهو ما حاول نموذج «كوردر» أن يبدأ به.

يمكن أن نصف الأخطاء ـ بصفة عامة ـ بأنها أخطاء إضافة، أو حذف، أو استبدال، أو رتبة. ففي الإنجليزية يمكن أن يضاف فعل مساعد كما في (Does can he sing?) أو تحذف أداة التعريف كما في(I went to movie) (ذهبت إلى السينما)، أو يستبدل عنصر بآخر كما في (my road I lost)[2] ، أو بتغيير ترتيب الكلمات كما في (I to the store went).

غير أن مثل هذا التصنيف فيه تعميم واضح؛ فكل فئة منها تحتوي على عدد

(١)النظائر المخادعة مصطلح يشير إلى لفظين متشابهين في لغتين لكنهما يدلان على معنيين مختلفين (المترجم).

(٢)استعمل Road بدلاً من Way.

من المستويات اللغوية مثل المستوى الصوتي والكتابي والمعجمي والنحوي حين تنطق نطقاً خاطئاً قد تخفي خلفها خطأ في المستوى النحوي أو المعجمي. فالذي يتعلم الفرنسية قد يقول «zhey) suis alle'à l'ecole)» فلا نعرف أيقصد كلمة «je» الصحيحة نحوياً لكنه يخطىء في نطقها، أم يقصد «j'ai» الخاطئة نحوياً لكنه ينطقها نطقاً صحيحاً، ومع ذلك، فإن هذه الفئات يمكن أن تساعد الباحث أو المدرس على تعرف النظام الخاص بالمتعلم(١).

مراحل تطور اللغة:

ثمة طرق مختلفة كثيرة لوصف التطور اللغوي الذي يظهر على الدارس في محاولاته المتتابعة لإنتاج لغة قريبة من نظام اللغة الهدف. والحق أن الدارسين يتفاوتون في اكتسابهم اللغة الثانية حتى إن مراحل التطور تستعصي على الوصف. وقد وجدت من المفيد أن أحدد أربع مراحل ـ مستفيداً من بعض الأفكار التي اقترحها «كوردر» في نموذج سابق(٢) ـ، تتكىء على ملاحظة تصرفات الدارسين حيال الأخطاء التي يقعون فيها.

وتمثل المرحلة الأولى «أخطاء عشوائية»، وقد أطلق عليها «كوردر»: «ما قبل النظام»، وفيها يدرك الدارس إدراكاً مبهماً أن هناك ترتيباً منتظماً للوحدات اللغوية في الجملة، والمثال الذي سقناه سابقاً:

(the different city is another one in the another two) يمثل بالتأكيد «مرحلة الخطأ العشوائي» هذه التي لا يملك فيها الدارس إلا تخمين ما هو بصدد كتابته. ومن ثم فإن عدم الاطراد في التعبير عن المعنى الواحد (كما في: (john cans sing, john can to sing, john can singing). قد يكون دليلاً على هذه المرحلة التي تتسم بالتجريب والتخمين غير الدقيق.

أما المرحلة الثانية في اللغة المرحلية ـ مرحلة النشوء ـ فتتسم بأن الدارس قد بدأ يكتسب نوعاً من الاطراد في إنتاج اللغة، إذ يبدأ في إدراك النظام واستيعاب

---

(١) فعل aller في الماضي المركب يقتضي الفعل المساعد être [هنا suis]، ومعظم الأفعال تتطلب الفعل المساعد avoir [هنا ai]، من هنا يأتي اللبس.

(٢) Corder (1973).

بعض القوانين؛ وقد لا تكون هذه القوانين صحيحة في قواعد اللغة الهدف، لكنها صحيحة في عقل الدارس، وتتميز هذه المرحلة ببعض «التقهقر» حيث يبدو الدارس وكأنه قد استوعب قاعدة أو مبدأ، غير أنه ينكص إلى بعض المراحل الأولى، وهو لا يزال غير قادر على تصحيح الأخطاء إذا لفته إليها أحد، ومن ثم فإن هذه المرحلة تتسم بتحاشي بعض التراكيب والموضوعات.

تأمل المحادثة التالية بين أحد متعلمي الإنجليزية وأحد الناطقين الأصليين بها:

المتعلم: أنا أذهب نيويورك.
المواطن: أأنت ذاهب إلى نيويورك؟
المتعلم: [لم يفهم] ماذا؟
المواطن: هل ستذهب إلى نيويورك؟
المتعلم: نعم.
المواطن: متى؟
المتعلم: ١٩٧٢.
المواطن: آه، لقد ذهبت إلى نيويورك عام ١٩٧٢.
المتعلم: نعم، أنا أذهب عام ١٩٧٢.

تذكرنا هذه المحادثة بتلك التي سقناها في الفصل الثاني حيث لم يستطع الأطفال تعرف أخطائهم في لغتهم الأم.

والمرحلة الثالثة ـ مرحلة الانتظام ـ التي يستطيع الدارس فيها أن يظهر مزيداً من الاطراد في إنتاج اللغة الثانية، وعلى الرغم من أن القوانين لا تزال غير محكمة في ذهن الدارس فإنها تتسم عنده بالانتظام وبالاقتراب من نظام اللغة الهدف. وأهم فرق بين المرحلتين الثانية والثالثة أن المتعلم يستطيع أن يصحح أخطاءه حين يلفته إليها أحد، حتى لو كان لفتاً خفيفاً. انظر إلى أحد متعلمي الإنجليزية وهو يصف منتجع صيد شهيراً:

المتعلم: سمك كثير في البحيرة. وهذا السمك يقدِّم في المطعم القريب من البحرية.

المواطن: [ضاحكاً] السمك يقدِّم؟

المتعلم: [ضاحكاً] آه، لا، السمك يقدَّم في المطعم.

أما المرحلة الأخيرة فسأطلق عليها «مرحلة الاستقرار» في تطور أنظمة اللغة المرحلية، وهي موازية لما سماه «كوردر»[1] : «مرحلة ما بعد الانتظام»، وفي هذه المرحلة تقل أخطاء الدارس، وقد سيطر على نظام اللغة حتى إنه لا يجد مشكلة في التعبير عن المعاني، كما تبدو طلاقته اللغوية دون عوائق.

وتتميز هذه المرحلة بقدرة الدارس على تصحيح نفسه، إذ إن النظام قد اكتمل لديه، حتى إنه ليستدرك الأخطاء القليلة التي يقع فيها، ومن ثم يصححها دون أن يلفته إليه أحد. كما أن الدارس يكون قد استقر لغوياً بحيث لا تصدر عنه إلا أخطاء طفيفة لعدم اهتمامه بها، ومن ثم تتسم لغته «بالتحجر»، وهي ظاهرة سنعرفها ونناقشها في الأجزاء التالية من هذا الفصل.

وينبغي أن يكون واضحاً أن هذه المراحل الأربع لا تصف نظام اللغة الذي اكتسبه الدارس في إطاره الإجمالي. فنحن لا نستطيع ـ مثلاً ـ أن نؤكد أن دارساً ما يمر بمرحلة «النشوء» فيما يتصل بالأنظمة الفرعية للغة، فهو قد يكون في المرحلة الثانية (النشوء) في نظام «الزمن التام» (مثلاً)، على حين يكون في المرحلة الثالثة أو الرابعة في نظام «الزمن البسيط» (المضارع أو الماضي). ثم إن هذه المراحل التي ترتكز على تحريك الأخطاء لا تصف بدورها الاستراتيجيات الاجتماعية اللغوية والوظيفية وغير اللغوية التي تؤدي ـ مجتمعة ـ دوراً في تقويم القدرة الإجمالية لدى متعلم اللغة الثانية.

وأخيراً يجمل بنا أن نتذكر أن الأخطاء التي ترد في إنتاج اللغة لا تكفي وحدها معياراً دقيقاً لقياس القدرة الإجمالية، فكثيراً ما تكون هذه الأخطاء ملامح ثابتة للغة الدارس المرحلية، ومن ثم تزودنا بمادة لتحليل الأخطاء. أما التعبيرات الصحيحة التي ينتجها الدارس فهي التي تستحق أن نوليها اهتمامنا، وخاصة في عملية التعليم والتعلم، وتستحق أن نعززها بشكل إيجابـي.

---

(١) Corder (1973).

مصادر الخطأ:

بعد أن درسنا إجراءات تحليل الأخطاء المستخدمة في تحليل الأخطاء في المادة اللغوية التي ينتجها الدارس. تأتي الخطوة الأخيرة في تحليل لغة الدارس وهي تعرف مصدر الخطأ. لماذا تقع أخطاء معينة؟ ما الاستراتيجيات المعرفية والأساليب ومتغيرات الشخصية التي تكمن وراء أخطاء معينة؟ وعلى الرغم من أن إجابة هذه الأسئلة تعتمد على تصور بأن مصادر الخطأ ينبغي أن تستنبط من المادة اللغوية المتاحة فإن هذه الأسئلة نفسها تنطوي على أهم قيمة لتحليل اللغة المرحلية بشكل عام؛ إذ إنه بمحاولتنا تحديد مصادر الخطأ يمكننا أن نفهم علاقة الذات المعرفية والوجدانية بالنظام اللغوي، وأن نحرز فهماً متكاملاً لعملية اكتساب اللغة الثانية.

(أ) النقل عن لغة أخرى:

تتسم المراحل الأولى في تعلم اللغة الثانية بالنقل الكثير من اللغة الأم، وهو ما يسمى «بالتدخل»؛ ففي هذه المراحل المبكرة، وقبل أن يألف الدارس نظام اللغة الثانية، تمثل اللغة الأم النظام اللغوي الوحيد الذي يستطيع الدارس أن يصدر عنه، ولذلك فإننا كثيراً ما نسمع متعلمي اللغة الإنجليزية يقولون sheep بدلاً من ship أو «the book of jack» بدلاً من «jak's book»، ومتعلمي الفرنسية يقولون «j sais Jean» بدلاً من «je connais Jean»، وما شابه ذلك.

وكل هذه الأخطاء مردها النقل السلبي من لغة إلى أخرى. وعلى الرغم من أنه لا يتضح أن خطأ ما ينتج عن النقل من اللغة الأم، فإن كثيراً من الأخطاء التي تنشأ عن هذا النقل ترد في حديث الدارس، ولذلك فإن معرفة المدرس الجيد بلغة الدارس الأم تعينه على رصد مثل هذه الأخطاء وتحليلها، بل إن الإلمام بلغة الدارس يساعد على تعرف هذا المصدر العام.

ويعد تعلم لغة ثالثة (أو لغات أخرى) مجالاً شيقاً للبحث.

واستناداً إلى عدد من العوامل؛ من بينها الترابط اللغوي والثقافي بين اللغات وبيئة التعلم، فإننا نجد درجات متفاوتة من التدخل اللغوي من اللغتين الأولى

والثانية في اللغة الثالثة، خاصة إذا كانت هناك علاقة وثيقة بين اللغتين الثانية والثالثة أو إذا كان الدارس قد بدأ تعلم اللغة الثالثة بعد بدء تعلمه اللغة الثانية بوقت قصير.

(ب) النقل داخل اللغة الواحدة:

من الإسهامات الكبرى لتحليل الأخطاء وقوفنا على مصادر لأخطاء تتجاوز النقل من لغة إلى أخرى في أثناء تعلم اللغة الثانية؛ فقد اتضح الآن أن النقل داخل اللغة الواحدة (داخل اللغة الهدف نفسها) يعد عاملاً كبيراً في تعلم اللغة الثانية. وقد ناقشنا في الفصل الخامس ظاهرة الإفراط في التعميم، وهي المقابل السلبي لظاهرة النقل داخل اللغة الواحدة. وقد وجد الباحثون[١] أن المراحل المبكرة في تعلم اللغة تمر بشيوع ظاهرة التدخل (النقل من لغة إلى أخرى)، ولكن بعد أن يكتسب الدارس قدراً من النظام اللغوي الجديد تبدأ ظاهرة النقل داخل اللغة الواحدة ـ أو التعميم داخل اللغة الهدف ـ وهذا ينبغ منطقياً من أساسيات نظرية التعلم؛ فالدارس يتقدم في اللغة الثانية، ومن ثم تبدأ خبرته السابقة ومعلوماته الحالية في تقديم تراكيب داخل اللغة الهدف نفسها.

وقد سبق أن أشرنا إلى ظاهرة النقل داخل اللغة الواحدة ـ أو ما يسمى بالإفراط في التعميم ـ ببعض الأمثلة مثل: «He goed»[٢] «لقد ذهب»، و «I don't know what time is it?»[٣] «لا أعرف الوقت الآن»، و «il a tombé»[٤] «لقد وقع». ولا يستطيع المدرس أو الباحث ـ مرة أخرى ـ أن يتأكد دائماً من مصدر النقل داخل اللغة الواحدة. ولكن الملاحظة المتكررة المنتظمة للمادة اللغوية التي ينتجها الدارس في حديثه غالباً ما ترفع كثيراً من الغموض الذي يكتنف خطأً ما حين نلحظه مرة واحدة.

---

(١) Taylor (1975).

(٢)الماضي من go هو went لكن عمم قاعدة إضافة ed من المضارع.

(٣)لم تعد الجملة سؤالاً حتى يسبق الفعل is الفاعل it.

(٤)الفعل tomber في الفرنسية يحتاج في الماضي المركب إلى فعل être، il est fombé. (المترجم).

غير أن تحليل الأخطاء الناشئة عن النقل داخل اللغة الواحدة والتي ترد في المادة اللغوية التي ينتجها الدارس قد يصبح أمراً معقداً. ففي تحليل «باري تايلور»[١] الذي أجراه على ترجمات مجموعة من الناطقين باللغة الأسبانية لبعض الجمل من الأسبانية إلى الإنجليزية اكتشف وجود تسعة أنواع من الخطأ في التراكيب التي تحتوي على فعل مساعد يسبق فعلاً تاماً، وهي:

١ ـ وضع الفعل في الزمن الماضي بعد الفعل المساعد.

٢ ـ إضافة s في نهاية الفعل المضارع بعد الفعل المساعد.

٣ ـ إضافة ing في نهاية الفعل بعد الفعل المساعد.

٤ ـ استخدام are بدلاً من be بعد will.

٥ ـ استخدام صيغة الماضي بعد do.

٦ ـ إضافة s إلى الفعل المضارع بعد do.

٧ ـ إضافة ing في نهاية الفعل الذي يأتي بعد do.

٨ ـ استخدام الفعل في صيغة الماضي بعد be (الذي وضع بدلاً من فعل مساعد أو do).

٩ ـ إضافة s في نهاية الفعل المضارع بعد be (الذي وضع بدلاً من فعل مساعد أو do).

وهذه الأخطاء تقتصر ـ بطبيعة الحال ـ على المادة المحدودة التي حللها «تايلور»، ومن ثم فهي ليست شاملة في الإطار النحوي، ثم إنها تقتصر على أخطاء ناشئة عن الإفراط في التعميم، ولا تدخل فيها تلك القائمة الطويلة من الأخطاء التي تنشأ عن النقل من لغة أخرى. وقد توصل ريتشاردز[٢] أيضاً إلى قائمة من الأخطاء الناشئة عن النقل داخل اللغة الإنجليزية في استخدام الأدوات (انظر الجدول ٩ ـ ١)، وهي ليست شاملة أيضاً، بل إنها تقدم عينات لأخطاء نجدها شائعة لدى متعلمي اللغة الإنجليزية من بيئات مختلفة، وتقتصر قائمتا «تايلور» و «ريتشاردز» على اللغة الإنجليزية، غير أنه من الواضح أن مثيلاتهما توجد في اللغات الأخرى.

---

(١) Taylor (1975: 85).

(٢) Richards (1971: 185-187).

الجدول (٩ ـ ١) أخطاء نمطية ناشئة عن النقل داخل اللغة الإنجليزية في استخدام الأدوات

أخطــاء في استخـــدام الأدوات

١ ـ حذف أداة التعريف (ال):

(أ) قبل الأسماء الفريدة:

sun is very hot. (شمس حارة جداً).

Himalayas are... (هيملايا هي . . .).

(ب) قبل الأسماء الدالة على الجنسية:

spaniards and Arabs... (اسبان وعرب . . .).

(ج) قبل الأسماء ذات الصبغة الخاصة في السياق:

At the conclusion of article... (في نتيجة مقال . . .).

she goes to bazaar every day. (تذهب إلى بازار يومياً).

she is mother of that boy. (هي أم هذا الولد.

(د) قبل اسم موصوف باسم المفعول:

solution given in this article. (حل مقدم في هذا المقال).

(هـ) قبل أفعل التفضيل المتناهي:

Richest person. (أغنى رجل).

(و) قبل اسم موصوف بجار ومجرور مبدوء بـ of:

Institute of Nucler Physics. (معهد طبيعة نووية).

٢ ـ إضافة أداة التعريف حيث يجب حذفها:

(أ) قبل اسم العلم:

The Shakespeare, the Sunday. (الشكسبير ـ اليوم الأحد).

(ب) قبل الأسماء المجردة:

The friendship, the nature, the science. (الصداقة ـ الطبيعة ـ العلم).

(ج) قبل الأسماء الشبيهة بالأسماء المجردة:

After the school, after the breakfast. (بعد الدراسة ـ بعد الإفطار).

(د) قبل الجمع:

The complex structures are still developing. (التراكيب المعقدة لا تزال تتكون).

(هـ) قبل كلمة some (بعض):

The some knowledge (البعض المعرفة).

٣ ـ استخدام أداة التنكير «A» بدلاً من أداة التعريف «The»:

(أ) قبل أفعل التفضيل المتناهي:

a worest, a best boy in the class. (أسوء ولد، أفضل ولد في الفصل).

(ب) قبل الأسماء الفريدة:

a sun becomes red. (تصير شمس حمراء).

٤ ـ زيادة «A» في موقع يجب حذفها فيه:

(أ) قبل الجمع الموصوف:

a holy places, a human beings. (أماكن مقدسة ـ بشر).

(ب) قبل الأسماء التي لا تقبل أن تُعَدَّ:

a gold, a work. (ذهب ـ عمل).

(ج) قبل الصفات:

taken as a definite (تعامل بوصفها معرفة).

٥ ـ حذف «A» حيث يجب أن توجد:

قبل الأسماء الموصوفة: He was good boy, he was brave man (كان ولداً طيباً ـ كان رجلاً شجاعاً).

بيئة التعلم:

بيئة التعلم هي المصدر الثالث من المصادر الكبرى للخطأ، على الرغم من تداخله مع نوعي النقل. ومصطلح «بيئة» يشير على سبيل المثال إلى الفصل الدراسي، ومادة التعلم، والمدرس، في حالة التعلم المدرسي، أو إلى الموقف الاجتماعي في حالة التعلم الذاتي بدون معلم. فالمدرس أو الكتاب في حالة التعلم المدرسي قد يؤدي بالدارس إلى تكوين افتراضات خاطئة عن اللغة وهو ما يسميه «ريتشادز»[١] «المفاهيم الخاطئة»، وما يسميه «ستنسون»[٢] «أخطاء الاستقراء»؛ لأن الطلاب كثيراً ما يقعون في أخطاء ترجع إلى الشرح الخاطيء الذي يقدمه المدرس، أو إلى تقديم بعض التراكيب أو الكلمات في الكتاب المقرر بطريقة خاطئة، أو لأن نمطاً ما قد استظهره الدارسون جيداً في التدريبات ولم يوضع في سياق مناسب. وقد يتسبب تقديم مفردتين جديدتين في وقت واحد مثل (point at (يشير إلى)، و point out (يحدد ـ يلفت النظر) في اضطراب الدارس في تذكرهما، أو قد يقدم المدرس بعض المعلومات الخاطئة ـ لجهله بها ـ في شكل تعريفات أو كلمات أو تعميمات نحوية مضللة. كما أن التعلم المدرسي يتسم بميل الدارس إلى استخدام تعبيرات غير منضبطة وغير مناسبة. وقد رأينا كثيراً من الدارسين الأجانب يصدرون عن لغة « الكتاب » بحيث يسهل تحديدهم بأنهم تعلموا في «فصل دراسي».

أما اكتساب اللغة في البيئة الاجتماعية فإنه يؤدي إلى أخطاء من نوع آخر، ذلك أن الاكتساب الذي يتم في بيئة اجتماعية لغوية طبيعية بدون معلم قد ينحصر في لهجة معينة تصبح ذاتها مصدراً للخطأ. وينطبق هنا مصطلح «كوردر» «اللهجة ذات البنية الخاصة». وقد ظهر واضحاً في حالة أحد المهاجرين اليابانيين الذي عاش في حي يغلب عليه الطابع المكسيكي الأمريكي في إحدى مدن الولايات المتحدة الأمريكية، فكانت لغته مزيجاً من المكسيكية الأمريكية والإنجليزية الفصيحة التي تعلمها في الجامعة.

---

(١). Richards (1971).

(٢). stenson (1974).

استراتيجيات الاتصال:

واستراتيجيات الاتصال هي المصدر الرابع من مصادر الخطأ، وقد عرضنا لها في قسم خاص بها لما تتسم به من الأهمية والانتشار، وهي تحتوي على عمليات النقل من لغة إلى أخرى والنقل داخل اللغة الواحدة وعلى سياق التعلم حين يحاول المتعلم أن ينقل رسالة إلى المستمع أو القارىء. وقد ذكرنا في الفصل الخامس أحد الفروق بين استراتيجية التعلم واستراتيجية الاتصال؛ فالأولى تدخل في نطاق التلقي والذاكرة والاختزان والاسترجاع، على حين تنطوي الثانية على التوظيف الواعي للعمليات الشفوية وغير الشفوية لتوصيل فكرة ما حين لا تتوافر التعبيرات اللغوية الدقيقة لدى الدارس في هذه اللحظة من الاتصال. ويعرف «فارش» و «كاسبر»[١] استراتيجية الاتصال بأنها «تخطيط واع لحل ما يبدو للفرد مشكلة تعترض وصوله إلى هدف اتصالي».

لقد حظي دور استراتيجيات الاتصال في اكتساب اللغة الثانية باهتمام كبير في السنوات الأخيرة؛ إذ كان الباحثون على مدار أكثر من عقد مضى يفكرون ملياً في استراتيجيات الاتصال التي تؤدي إلى نجاح عملية اكتساب اللغة الثانية[٢] ، وركزت الأبحاث الحديثة على إحكام تعريفاتنا وفهمنا لما نعنيه بـ «استراتيجية الاتصال»[٣] . كما ركزت على الدراسات الميدانية التي صممت بعناية وانصبت على ما يفعله الدارسون فعلاً حين يناضلون لتوصيل المعنى باللغة الثانية[٤] .

غير أن البحوث حول تحديد بنية استراتيجية الاتصال وتعريفها بحوث فنية لا تدخل فيما نحن بصدده من محاولة فهم المبادىء العامة. على أن الدراسات الميدانية حول هذا الموضوع قد أظهرت عدداً من أنماط الاتصال المهمة التي يحسن بالمدرسين أن يفهموها. وقد استطاع «كوهين» و «أفيك» في مقال عن «تيسير» تعلم اللغة الثانية أن يلاحظا استراتيجيات اتصال «جيدة» وأخرى «رديئة».

(١) Faerch & Kasper (1983a: 36).

(٢) Rubin (1975), Stern (1975).

(٣) Raerch and Kasper (1983a, 1984); Tarone (1983); Paribakt (1984, 1985).

(٤) Cohen and Aphek (1981), chesterfield and chesterfield (1985), O'Malley et al. (1985).

فمن بين الاستراتيجيات الجيدة التي استخدمها أفراد العينة التي أجريت عليها البحوث تداعي الكلمات واستنباط قواعد بأنفسهم؛ أي أن الطلاب «ولَّدوا» أشكالاً جديدة من اللغة عن طريق الاستنباط؛ إذ استطاع أحدهم ـ على سبيل المثال ـ أن يصوغ الفعل المبني للمجهول في اللغة العبرية عن طريق تعميمات النقل داخل اللغة الواحدة. غير أن هؤلاء الدارسين أنفسهم وقعوا في بعض استراتيجيات الاتصال «الرديئة» التي تمثلت في فشلهم في استخدام العلامات النحوية بشكل دقيق، كما وجد الباحثون أيضاً بعض الاستراتيجيات «المحايدة» التي تمثلت في صياغة أشكال لغوية عن طريق التخمين وتكوين عبارات أو تراكيب في الذهن قبل النطق بها (وهذه الأخيرة تعد اكتشافاً مهماً حيث إن «روبين»[١] دافعت عن التخمين، كما دافعت بعض طرق التدريس عن تحضير العبارة في الذهن أولاً لتساعد الدارس على النجاح).

وقد اكتشف «تشيسترفيلد» و «تشيسترفيلد»[٢] في دراسة عن استراتيجيات الاتصال باللغة الثانية لدى الأطفال أن الأطفال مبدعون جداً في محاولاتهم لتوصيل رسالة باللغة الثانية، والجدول (٩ ـ ٢) يلخص اثنتي عشرة استراتيجية استخدمها أطفال مكسيكيون أمريكيون في الصفوف التمهيدية (التي تسبق الصف الأول مباشرة) والصف الأول الابتدائي يتعلمون الإنجليزية لغة ثانية (لاحظ أن ما يسميانه استراتيجيات «تعلم» هو في الواقع استراتيجيات «اتصال» طبقاً لتعريفنا).

---

(١) Rubin (1975).

(٢) Chesterfield and Chesterfield (1985b).

الجدول (٩ ـ ٢) استراتيجيات تعلم اللغة الثانية

الاستراتيجية	المثـال
التكرار: الصدى/ تقليد كلمة على غرار كلمة أخرى، أو إدراج كلمة أو تركيـب سبق استخدامه في عبارة أخرى	حين يصحح المعلم شخصاً آخر قائلاً «فقط» في لهجة تصحيحية، تكرر «إيفيت» «فقط».
الاستظهار: الاستدعاء عن طريق حفظ الأغاني والألحان أو تسلسل رقمي أو ما شابه ذلك.	حين يسأل المدرس الأطفال «ما الأيام التي نذهب فيها إلى المدرسة؟ ينشد «رامون» بطريقة آلية «الاثنين، الثلاثاء، الأربعاء، الخميس، الجمعة، السبت، فيصححه المدرس: لا، ليس السبت. من قال السبت؟
العبارات الثابتة: كلمات أو عبارات غير قابلة للتحليل بوصفها وحـدات آلية يصدرها المتحدث، تقوم بوظيفة استهلال حديث أو استمراره، وتعطي انطباعاً بالسيطرة على اللغة الهدف.	حين تقول «لوب» وهي تضع آخر قطعة في اللعبة «yo gané» (لقد كسبت) يحتج «ميجل» قائلاً No, no dije ready «let us go» (لا، أنا لم أقل، هيا نذهب).
لفت الانتباه شفوياً: أية وسيلة يجذب بها المتكلم انتباه شخص آخر بهدف بدء الحديث معه.	يناقش المدرس مع الدارسين موضوع لسع النحل، ويذكرهم بحادث لسع النحل الذي وقع في العام الماضي. هناك تنبس مارسيلا: لقد حدث لي، كي تلفت انتباه المعلم اليها، فيسألها المدرس: أنت؟ فترد مارسيلا وقد نجحت في مرادها: لقد أصبَحَتْ حمراء فعلاً.
الرد الجماعي: الرد وإعطاء الإجابة بصوت عال مع الآخرين	في الحصة التي تضم مجموعة كبيرة، يسأل المدرس: ما الحرف الذي تبدأ به كلمة زجاجة؟ فترد«دومينجا»بصوت عال مع الآخرين: الزاي. وعندما يسأل المدرس: ما الصورة التالية؟ ترد «دومينجا» بصوت عال مع الأخرين: دجاجة.

الحديث مع النفس: ممارسة التحدث باللغة الهدف موجهاً الحديث إلى نفسه.	يعد إنريك، وهو يحل مسائله الرياضية، على أصابعه قائلاً لنفسه: خمسة ناقص اثنان إذن «واحد، اثنان، ثلاثة، أربعة».
الإسهاب: إعطاء معلومات تزيد على ما هو ضروري بهدف مواصلة الحوار.	بعد أن يشرح لهم المدرس أنه ينبغي عليهم أن يوقعوا بأسمائهم على البطاقة البريدية يستمر إنريك حول الموضوع: يا أستاذ، لقد أرسلنا بريداً، وقمنا نحن بتلوينه، أمي وأبي وأنا قمنا بتلوين الصفحة الخلفية من البطاقة. لم يكن عليها صور.
الإجابة التوقعية: التخمين من خلال النص لإعطاء إجابة عن سؤال متوقع، أو وضع كلمة أو عبارة في غير المكان المناسب لها.	يبدأ المدرس ممسكاً بيده بطاقة قائلاً: حين تضع الحرفين «تو» قبل... تقاطعه «ماريا» قائلة: توقف، قبل أن يكمل جملته. هنالك يكمل المدرس جملته: قبل هذا الشكل، فهذا يعني: توقف. ثم يكتب الكلمة على السبورة.
المراقبة: تعرُّف الدارس على الخطأ الذي وقع فيه وتصحيحه بنفسه سواء أكان في المفردات أم في الأسلوب، أم في النحو... الخ.	حين يذهب المدرس إلى مقعده ليراجع الأوراق تقول مارسيلا: يا أستاذ، أريد بعض القلم.. أريد قلماً.
طلب المساعدة: سؤال الدارس شخصاً آخر بشكل تلقائي عن العبارة أو التركيب الصحيح، أو طلب المساعدة في حل مشكلة.	تسأل «ديانا» المدرس وهي تحاول أن تكمل سؤال الهجاء: يا أستاذ، كيف تتهجى كلمة «نجم»، يقول المدرس: ن و ج، ثم انظري إلى كلمة «عم» (مشيراً إلى كلمة «عم» على السبورة).
طلب الإيضاح: محاولة إثراء فهم اللغة الثانية و المعلومات عنها بسؤال المتحدث أن يشرح أو يعيد العبارة التي قالها.	قيصر وبنتان أخريان يقصان أقنعة للتنكر تقول له إحداهما: «لا بد أن نزينها»، فيرد عليها: «نزينها؟ ما معنى نزين؟ فتقول له الأخرى: هذا يعني أن نرسم عليها بعض الصور».

القيام بدور ما: ممارسة تلقائية للغة الثانية في شكل حوار مع شخص آخر تقمص شخصية أخرى والقيام بأدوار مسلية.	يعلن «روبرتو»: سأقوم بدور المدرس، فيقول قيصر: وأنا أيضاً. ثم يقوم إلى الكرسي خلف المكتب ويسأل: ماذا ستفعلون؟ ثم يلتفت إلى «إدواردو» ويسأله: أين ستذهب يا إدواردو؟ إلى حي الفن؟.

وقد سبق أن ألقينا نظرة (في الفصل الخامس) على بعض الأنماط التي استخدمها «أومالي»[١] وآخرون في تحليل الاستراتيجيات. ومع أن معظمها من استراتيجيات التعلم، فإن بوسع المرء أن يعيد النظر في قائمة الاستراتيجيات التي قدموها ليدرك أن بعضاً منها يرتبط بعملية إنتاج اللغة.

وهناك دراسة أخرى[٢] تعرض التصنيف الجزئي التالي لاستراتيجيات الاتصال:

إعـــادة التعبيـــــر:

التقريب:

استخدام كلمة أو تركيب واحد من اللغة الهدف يدرك الدارس أنها غير صحيحة، غير أنها تحمل بعض الملامح الدلالية مما يريد المتحدث أن يعبر عنه (مثل: pipe بدال من waterpipe ـ أي ماسورة بدلاً من «ماسورة مياه»).

صوغ كلمات جديدة:

يصوغ المدرس كلمة جديدة للتعبير عن فكرة ما (مثل «كرة هواء» بدلاً من «بالونة»).

الدوران حول المعنى:

يصف الدارس خصائص شيء ما أو حدث ما أو عناصره بدلاً من استخدام الكلمة أو التركيب المناسب من اللغة الهدف مثل «إنها تدخن شيئاً ما، لا أعرف اسمه، إنه فارسي، ونحن نستخدم الكثير منه في تركيا».

---

(١) O'Malley et al. (1985b).

(٢) Tarone (1981: 286).

الاقتـــــراض:

الترجمة الحرفية:

يترجم الدارس كلمة من لغته الأصلية مثل «هو يدعوه إلى الشراب» بدلاً من «إنهما يتنادمان».

الانتقال من لغة إلى أخرى:

يستخدم الدارس لغته الأم دون الحرص على ترجمتها.

طلـب المساعدة:

يسأل الدارس عن التركيب الصحيح، ما هذا؟ ماذا تسميه؟.

التمثيل الصامت:

يستخدم الدارس بعض الحركات غير اللغوية بدلاً من كلمة مثل صَفْقِ إحدى يديه بالأخرى ليعبر عن التصفيق.

التحـاشـي:

تحاشي الموضوع:

يتحاشى الدارس الحديث عن فكرة ما لأن الألفاظ التي تعبر عنها في اللغة الثانية معروفة.

ترك ما يريد التعبير عنه:

يبدأ الدارس الحديث عن فكرة ما، ولكنه لا يستطيع مواصلة الحديث، يتوقف وهو في وسط الكلام.

وهذه الأنماط التي قدمها «تارون» تعد أساساً جيداً للتعليق على استرتيجيات الاتصال، وسنتحدث هنا عن أربع استراتيجيات كبرى.

التحاشـي:

وهو استراتيجية اتصال عامة يمكن تقسيمها إلى عدة أقسام فرعية، وهذا ما يميزها عن غيرها من الاسترتيجيات. وأكثر أنماطه شيوعا التحاشي النحوي أو المعجمي داخل الفصيلة الدلالية. تأمل الحوار التالي:

المتعلم: I lost my road (ضللت شارعي).

المتحدث الأصلي: You lost your road? (ضللت شارعك؟).

المتعلم: Ah.. I lost.. I lost.. I got lost. (آه.. ضللت.. ضللت.. لقد ضللت).

وهنا تحاشى المتعلم استخدام كلمة road تحاشياً تاماً؛ لأنه غير قادر على الإتيان بالكلمة الصحيحة way في هذا الموقف. أما التحاشي الصوتي فهو شائع أيضا، كما يظهر في حالة الياباني الذي يتعلم الإنجليزية حين أراد أن يقول: â e is very lucky (هو محظوظ جداً)، ففضل أن يقول: He is very fortunate لصعوبة نطق L في بداية الكلمة.

أما أكثر أنماط التحاشي وضوحاً فهو «تحاشي الموضوع»، حيث يتحاشى الدارس موضوع الحديث برمته (مثل الحديث عما وقع أمس إذا كان لا يتقن الزمن الماضي). والدارسون ينجحون في ابتكار وسائل ساذجة أو بريئة لتحاشي موضوع الحديث مثل تغيير الموضوع، أو التظاهر بعدم الفهم (وهي وسيلة تقليدية لتحاشي إجابة سؤال ما) أو عدم الرد على الإطلاق، أو عدم المبالاة بالرسالة التي توجه إليهم حين يعجزون عن الاستمرار في الحديث.

الأنمـاط الجاهـزة:

من استراتيجيات الاتصال الأخرى أن يستظهر المرء مخزوناً معيناً من العبارات والجمل دون أن يتمثل مكوناتها؛ فاللغة التي تقدم في كتيبات للسائحين مليئة بالأنماط الجاهزة التي يمكن أن نجد معظمها في كتب الجيب بلغتين أو أكثر، وتضم مئات من هذه الجمل بما يناسب كثيراً من المواقف، مثل: «ما ثمن هذا؟ أين دورة المياه؟ لا أتحدث الإنجليزية، لا أفهمك»، وما شابه ذلك من النماذج الجاهزة التي يتعلمها المرء أحياناً في بداية تعلمه لغة أجنبية حيث تكون تراكيب اللغة مجهولة عنده. فهذه العبارات تحفظ عن ظهر قلب لاستخدامها في السياق المناسب، وقد تكون ـ أحياناً ـ سبباً في بعض المواقف المرحة؛ ففي بداية تعلمي لغة «كيكونجو» في إفريقيا حاولت أن أقول للذين يتحدثون معي بطريقة تفوق

قدرتي: «لا أعرف لغة الكيكونجو»، ثم انزعجت حين اكتشفت فيما بعد أنني في محاولاتي الأولى لاستخدام هذه العبارات الجاهزة قلت: «لا أحب لغة الكيكونجو» مما أثار بعض ردود الأفعال التي تراوحت بين الدهشة والعداء.

وقد أورد «كينجي هاكوتا»[١] تقريراً عن أثر النماذج الجاهزة في تطور اللغة الثانية لدى أحد الأطفال اليابانيين عند تعلمه اللغة الإنجليزية، فذكر أن الأطفال عند تعلمهم لغتهم الأم يطورون بعض النماذج الجاهزة مثل 1 dunna, (1 don't know) gonna (going)، وكذلك يفعل الأطفال والكبار عند تعلمهم لغة ثانية. وقد تبين أن إتقان كثير من هذه النماذج يحدث في مراحل مبكرة من اكتساب اللغة قبل أن يتم فهم التراكيب، وذكر «هاكوتا»[٢] أن النماذج الجاهزة «تساعد الدارسين على التعبير عن المعاني التي لا يستطيعون التعبير عنها باستخدام نظامهم اللغوي، فهم يختزنونها في الذاكرة على شكل وحدات معجمية طويلة».

غير أن الأخطاء غالباً ما تقع من جراء عملية الاختزان هذه، مثلما حدث في حالة لغة «كيكونجو»، ويرجع معظمها إلى عملية الاستظهار بسبب جهل الدارس بالقواعد التركيبية اللازمة لتكوين عبارة بعينها. كما تنشأ الأخطاء أيضاً عند محاولة ربط هذه النماذج الجاهزة مثلما يحدث مع متعلمي الإنجليزية حين يقولون: 1 do not know how do you do، حيث يضعون نمطين جاهزين متجاورين دون إجراء ما ينبغي من حذف.

اللجوء إلى المصدر الأصلي:

من استراتيجيات الاتصال الشائعة اللجوء إلى المصدر الأصلي مباشرة. فالدارسون حين يتعثرون في كلمة أو عبارة يلجأون مباشرة إلى سؤال متحدث أصلي قائلين: كيف تقول. . .؟» أو يلجأون إلى تخمين محتمل ثم يسألون للتثبت من تخمينهم. كما أنهم قد يختارون البحث عن الكلمة أو العبارة في قاموس ثنائي اللغة، غير أن هذا الاختيار الأخير قد يؤدي إلى مواقف مضحكة. وقد طُلِبَ إلى أحد متعلمي الإنجليزية أن يقدم نفسه إلى الفصل وإلى المدرس، فقال: اسمحوا لي

(١) Kenji Hakuta (1974, 1976).

(٢) Hakuta (1976: 333).

أن أقدم نفسي وأن أحكي لكم بعض الـ. . .» وفي هذه اللحظة التقط قاموسه الصغير، وبعد أن وجد الكلمة التي يبحث عنها استطرد قائلاً: «بعض الأنوار الأمامية. . .»[1] .

التحول من لغة إلى أخرى:

أخيراً، حين تفشل كل هذه الاستراتيجيات ـ أي اللجوء إلى المصدر الأصلي والتحاشي والنقل وغيرها ـ في مساعدة الدارس على الإتيان بالعبارة المفيدة، فإنه قد يلجأ إلى التحول إلى لغة أخرى؛ أي أنه قد يستعمل لغته الأصلية سواء أكان محدثه يفهمها أم لا، وقد يسمح بتسريب كلمة أو اثنتين من لغته الأم على أمل أن يفهم السامع فحوى الرسالة التي يريد التعبير عنها. غير أننا في بعض الأحيان نجد أن الدارس تصدر عنه عبارات طويلة من لغته الأم في أثناء الحديث. ومن المدهش أن بعض التعبيرات الكلية غير اللغوية ـ كالإشارة مثلاً ـ تساعد الدارس أحياناً على توصيل بعض الأفكار مستخدماً لغته الأم مع من لا يفهم هذه اللغة. غير أن مثل هذه العجائب الاتصالية تعزى إلى كليات الخبرات البشرية وتقدم بعض الأمل لمن يشعرون باليأس من محاولة الاتصال بلغة أجنبية.

التحجر:

من المألوف أن نرى العديد من ملامح الخطأ في لغة المتعلم تتردد كثيراً في حديثه على الرغم من طلاقته في اللغة، وتشيع هذه الظاهرة عادة في الجانب الصوتي حين تبرز «لكنة أجنبية» عند كل من تعلم لغة بعد فترة المراهقة. كما نلحظ بعض الأخطاء النحوية والمعجمية في حديث هؤلاء الذين تعلموا للغة تعلماً جيداً، ووجود هذه الأخطاء بشكل دائم في التراكيب اللغوية لدى متعلمي اللغة الثانية هو ما نسميه «تحجر الخطأ»، ومن اللافت أن تمثل هذه الأشكال الخاطئة يتم بنفس عمليات التعلم التي يتم بها تمثل الأشكال الصحيحة، غير أننا نطلق على الأخيرة «عملية التعلم». وعلى ذلك ينبغي ألا ننظر إلى «تحجر الخطأ» على أنه مرض لا برء منه على الرغم من التعبير المجازي «التحجر» الذي يظهره كأنه حالة لا يمكن

(١)استخدم الدارس «الأنوار الأمامية» وهي خاصة بالسيارات، ولعله يقصد: بعض اللمحات المضيئة في حياتي. (المترجم).

تغييرها باعتبارها حفرت على صخرة الزمن. ولعلنا نفضل استعارة أخرى هي «التجمد»؛ أي أنها تمت في عملية تبريد في درجات حرارة دون الصفر، ومن ثم يمكننا أن نتصور الموقف على أنه يمكن تغييره إذا عرضناه لبعض الدفء.

كيف تتحجر العناصر الخاطئة؟ لم تكن هناك ـ حتى وقت قريب ـ إلا محاولات قليلة لمعرفة الأبعاد المعرفية والوجدانية لتحجر الخطأ ولكننا الآن نستطيع أن نعد تحجر الخطأ مطرداً مع قواعد التعلم البشري. وقد قدم «فيجل» و «أوللر»[1] تفسيراً لظاهرة تحجر الخطأ بوصفها عاملاً من عوامل التغذية الراجعة المعرفية والوجدانية، سلباً وإيجابا. فقد لاحظنا أن هناك نوعين من المعلومات تتناقل بين المتعلم وصاحب اللغة، وهي: معلومات حول العلاقة الوجدانية بينهما، ومعلومات معرفية مثل الحقائق والافتراضات والمعتقدات. فالمعلومات الوجدانية تظهر في أشكال حركية مثل الإيماءات ونغمة الصوت وتعبيرات الوجه، على حين يعبر عن التغذية الراجعة المعرفية باللغة؛ أي الأصوات والعبارات والتراكيب والحوار. والتغذية الراجعة التي ترجع إلى الدارس من المتحدث الأصلي قد تكون إيجابية أو سلبية أو محايدة. وقد قدم «فيجيل» و «أوللر» بعض النمادج لأنماط مختلفة من هذه التغذية الراجعة:

تغذية راجعة وجدانية:

إيجابية: أحب ذلك. (يريد مزيداً من الشيء ذاته).

محايدة: منتظراً. . . (رد الفعل لم يتحدد).

سلبية: لا أحب ذلك. (حاول شيئاً آخر).

تغذية راجعة معرفية:

إيجابية: أفهم ذلك. (الرسالة والوجهة واضحتان).

محايدة: تفكير مستمر. . . (لم يصل إلى قرار).

سلبية: لا أفهم. (الرسالة والوجهة؛ إحداهما أو كلتاهما غير واضحة).

وقد يرتبط هذان النمطان في أشكال كثيرة؛ فقد يقدم المتحدث ـ على سبيل

---

(١) Vigil and Oller (1976).

المثال ـ تغذية وجدانية إيجابية (أؤكد لك وأقدر ما تحاول أن توصله إلي») لكنه قد يقرر ذلك بتغذية معرفية محايدة أو سلبية ليدل على أن الرسالة غير واضحة. وقد لاحظ «فيجيل» و «أوللر» بذكاء أن التغذية الراجعة الوجدانية السلبية ـ بغض النظر عن درجة التغذية الراجعة المعرفية ـ قد تؤدي إلى إجهاض أية محاولة للاتصال فيما بعد. وهذا يطرد بطبيعة الحال مع الطبيعة الوجدانية المهيمنة على التفاعلات البشرية؛ ذلك أنه إذا لم يكن الاتصال مبنياً على الدعم والتقدير، فلن يكون ثمة ما يدعو إليه.

ولذلك نجد أن أحد المتطلبات الأساسية للاتصال الفعلي ـ كما أوضحنا في الفصول السابقة ـ يكمن في وجود دعم وجداني للشخص الآخر في عملية الاتصال.

ويؤكد نموذج فيجيل وأوللر أن الاستجابة الوجدانية الإيجابية تقوي رغبة المتعلم في أن يستمر في محاولاته الاتصالية. أما التغذية الراجعة المعرفية فإنها تحدد مدى التمثل ودرجته. وإذا كانت التغذية الراجعة المعرفية ـ مع دعمها بتغذية راجعة وجدانية ـ إيجابية فإنها تشجع على تكرار المحاولة بأنِ يعيد صياغة قاعدة ما أو يضع لها بعض الفرضيات المختلفة. فالتغذية الراجعة الإيجابية في البعد المعرفي تفضي إلى تعزيز الأشكال اللغوية التي استخدمها وإلى إحساس الدارس بأن اللغة التي ينتجها لغة صحيحة. وعلى ذلك فإن العناصر المتحجرة عناصر غير صحيحة نحوياً ترد في حديث المتعلم وتكسب تغذية راجعة إيجابية وجدانية ثم تغذية راجعة معرفية إيجابية تؤدي إلى تعزيز هذه الأشكال اللغوية الخاطئة، ومن ثم فإن الدارس يكتسبها بالطريقة نفسها التي يكتسب بها الأشكال الصحيحة؛ أي التغذية الراجعة الإيجابية ثم التعزيز.

ينبغي أن نكون حريصين في تفسير نموذج فيجيل وأوللر، فعلى الرغم من أهميته في فهم نماذج تصحيح الأخطاء كما سنرى فيما بعد في هذا الفصل فإن هناك قصوراً في إضفاء مثل هذه الأهمية على التغذية الراجعة وحدها.

وقد ذكر «سيلينكر» و «لامنديللا»[1] أن نموذج فيجيل وأوللر يعتمد على فكرة التغذية الراجعة الخارجية، على حين توجد عوامل داخلية كائنة في الدارس

(١) Selinker and Lamandella (1979).

نفسه تؤثر في تحجر الخطأ، فالبشر ليسوا مجرد ثمرة لبيئتهم، بل إن عوامل الدافعية الداخلية، والحاجة إلى الاختلاط بالآخرين، والعوامل الكلية والفطرية، تسهم كلها في تفسير العديد من حالات التحجر. ونحن المدرسين قد نضفي ـ بحق ـ كثيراً من الأهمية على التغذية الراجعة التي نمد بها طلابنا، غير أنه ينبغي علينا أن ندرك أن هناك مؤثرات أخرى تؤدي دورها في تمثل اللغة الثانية.

نظرية الإدخال لـ «كراشين»:

قدم ستيفن كراشين فرضيات عن تعلم اللغة الثانية في عدد من الكتب والمقالات (١٩٧٧ ـ ١٩٨١ ـ ١٩٨٢ ـ ١٩٨٥) أثارت نقاشا واسعاً على مدار العقد الماضي عن مدى صلاحية هذه الفرضيات التي سميت بأسماء مختلفة؛ كان أشهرها في السنوات الأولى «نموذج المراقب» و «فرضية الاكتساب والتعلم»، أما في السنوات الأخيرة فقد أطلق عليها اسم «فرضية الإدخال» ليشير إلى مجموعة متداخلة من الفرضيات.

ويزعم «كراشين» في وصفه «لنموذج المراقب» أن متعلمي اللغة الثانية من الكبار لديهم وسيلتان لتمثل اللغة الهدف؛ أولاهما «الاكتساب»، وهي عملية حدسية لا شعورية في بناء نظام اللغة تشبه العملية التي يستخدمها الطفل في «التقاط اللغة».

أما الوسيلة الثانية فهي عملية «التعلم» الواعية التي يميل فيها إلى تحديد القواعد وصياغتها واعيا بما يفعله. و «المراقب» جانب من هذه العملية الثانية؛ فهو وسيلة يراقب بها الدارس ما ينتجه من اللغة الهدف بغية التعديل أو التغيير أو التصحيح، وذلك بإدراكه لما ينتجه. ويزعم «كراشين» أن «الطلاقة في اللغة الثانية ترجع إلى ما اكتسبناه لا إلى ما تعلمناه»[1]، ومن ثم يجب على الكبار أن يبذلو الجهد في الاكتساب كي يحققوا الطلاقة في الاتصال، وإلا فإنهم سيقبعون في تعلم القواعد، والاهتمام بالأشكال اللغوية، ومراقبة أنفسهم. و «المراقب» ـ عند «كراشين» لا يؤدي ـ فيما يجب ـ إلا دوراً ضئيلاً جداً في إنجاز القدرة الاتصالية؛ فهو يقول: «إن هدفنا هو الاستخدام الأمثل للمراقب باستخدام المعرفة الواعية عن

(١) Krashen (1981a: 99).

اللغة لزيادة الدقة في الأشكال اللغوية حتى لا تتداخل مع عملية الاتصال»[١] .

وتزعم «فرضية الإدخال» ـ وهي فرع رئيسي ينبثق من نموذج المراقب ـ أن شرطاً مهماً من شروط تحقق اكتساب اللغة أن يفهم المكتسب (عن طريق الاستماع أو القراءة) اللغة التي يتلقاها (أي يدخلها) والتي تحتوي على بنى «تزيد قليلاً» عن مستوى قدرته الحالي، فإن كان المكتسب في المستوى (أ) فإن اللغة الداخلة (التي يتلقاها) التي يفهمها ينبغي أن تكون أ + ١ (أي تزيد قليلاً عن مستواه الفعلي[٢])، ومن ثم ينبغي أن يزيد مستوى اللغة التي يتعرض لها الدارس على مستوى قدرته قليلا، على أن يكون قادراً على فهم معظمها مع شيء من الصعوبة في إحراز تقدم، ويترتب على ذلك ألا تكون اللغة تفوق إدراك الدارسين بحيث تنهك قواهم (كأن تكون أ + ٢) ولا قريبة جداً من مستواهم بحيث لا تمثل لهم تحدياً على الإطلاق (كأن تكون أ + ٠)، وتعد توصية «كراشين» تعليم التحدث مباشرة أو في بداية تعلم اللغة جزءاً مهماً من فرضية الإدخال، ذلك أن الحديث «سينبثق» من تلقاء نفسه حين يبني المكتسب قدراً مفهوماً من الإدخال (أ + ١) مثلما رأينا في الفصل الثامن عند حديثنا عن الطريقة الطبيعية. ويزعم «كراشين» أن أفضل أشكال الاكتساب يتحقق في البيئة التي يقل فيها القلق وينعدم الانطواء، وهو ما عبر عنه كراشين بقوله: «في البيئة التي ينخفض فيها الترشيح الوجداني»[٣] .

وقد جذب نموذج المراقب ـ بتفريقه بين الاكتساب والتعلم ـ وفرضية الإدخال الباحثين والمدرسين في هذا المجال. فمن ذا الذي ينكر أن نسبة التعلم في الفصل الدراسي ينبغي أن تقل عما تعودنا عليه تقليديا؟ ومن ذا الذي يدحض أهمية تطبيق ما يفعله الطفل لاكتساب لغته الأم بنجاح تام على تعلم اللغة الثانية؟ ومع ذلك فإن ثمة مشكلات تكتنف التفريق بين الاكتساب والتعلم، وقد كان «مكلوخلين»[٤] من أوائل الذين أثاروا مسألة التفريق الهش بين العملية اللاواعية في (الاكتساب) والعملية الواعية في (التعلم)، وهو الأمر الذي اعتمد عليه «كراشين» اعتماداً كبيراً

(١) Krashen (1981a: 99).

(٢) Krashen (1981a: 100).

(٣) Mclaughlin (1976).

(٤) Krashen (1982).

في تحديد هذه الثنائية. وإذا كان علماء النفس لا يزالون يبحثون عن تعريف للاوعي دون التوصل إلى شيء يجمعون عليه فما الاكتساب إذن، وما التعلم؟ لقد ذهب «كراشين» بعيداً حين زعم[1] أن الاكتساب والتعلم عمليتان تستبعد كل منهما الأخرى (أي لا تجتمعان) وهو زعم لا يتفق مع الحقائق المنطقية التي تقول إن التقسيم الثنائي يعني طرفين لشيء واحد، ولا يمكن أن يستبعد أحدهما الآخر. وقد أشار «جريج»[2] إلى أن كراشين» يتسرع فيخفق في تعريفاته، إذ إنه إذا كانت المعلومات اللاشعورية يمكن أن تظهر في الشعور، والمعلومات الشعورية يمكن أن تصبح لا شعورية ـ ويبدو هذا افتراضا معقولا ـ فإنه لا يوجد ما يدعو إلى قبول زعم كراشين الذي يفتقد الدليل. وهو فعلاً يفتقد الدليل، فتعلم اللغة الثانية عملية يمكن أن تفيد من درجات متنوعة للتعلم والاكتساب حسب أسلوب الدارس واستراتيجياته. وقد أظهر «لونج»[3] في عدد من الدراسات الميدانية أن تعليم اللغة في إطار التعلم الواعي أدى إلى إحراز قدرة اتصالية ناجحة في اللغة الثانية.

ومسألة «المُدخل» المفهوم ليس أمراً جديداً من نواح عدة، ذلك أن قليلاً من الناس هم الذين يشكّون بأن هناك فوائد قد تتحقق في الاكتساب داخل الفصل الدراسي إذا أرجأ المدرسون إجبار الدارسين على الحديث منذ أول درس، وذلك أمر قد يبدو معقولاً ومقبولاً، ذلك أن صيغة (أ + ١) ليست إلا مبدأ تعليمياً عاماً ناقشناه من قبل في الفصل الرابع. أما الفائدة أو «الاحتوائية» على حد تعبير «أوزوبيل» فهي كل ما يتصل بالبنى المعرفية لدى الدارس بحيث لا تجاوز مستواه كأن تكون (أ + ٢) ولا تقف عند مستواه الفعلي كأن تكون (أ + ٠)، ولكن كراشين يقدم الصيغة (أ + ١) وكأننا قادرون مثلاً على تحديد «أ» و «١»، والواقع أننا ـ كما أشار جريج ـ غير قادرين على ذلك. وفضلاً عن ذلك فإن فكرة «انبثاق» الحديث من تلقاء نفسه في سياق المدخل المفهوم تبدو أملا ممكناً لأنها مشهورة عند الدارسين الأذكياء ذوي التفتح والدافعية القوية. ولكن كراشين لم يقل لنا شيئاً في

(١) Gregg (1984: 82).

(٢) Long (1983).

(٣)

نظريته عما ينبغي أن نفعله مع بقية الدارسين الذين لا «ينبثق» الحديث معهم والذين يتوقع أن يستمر صمتهم طويلاً.

لقد كانت نظرية كراشين ذات جاذبية كبيرة للمدرسين الذين يتطلعون إلى شيء ملموس يقيمون عليه مناهجهم. ومن اليسير أن نرى مدى وجود هذه الجاذبية؛ لأن المزاعم التي أطلقها كراشين تعكس فعلاً بعض المبادىء المهمة في اكتساب اللغة الثانية، غير أن هذه المزاعم ـ في بساطتها المفرطة ـ قد بولغ فيها إلى حد بعيد. ومهما يكن من أمر فإنه قد يبدو غريباً أني أشعر بأننا مدينون ـ في التحليل النهائي ـ لكراشين ببعض العرفان لأفكاره الجريئة على ما فيها من تهور، فقد حفزت كثيرين من الباحثين إلى فحص ما نفعله الآن فحصاً مدققاً، وإلى اقتراح بدائل مقبولة نتيجة لتفنيد ما هو قائم الآن. وسنناقش فيما يلي اثنين من هذه البدائل:

ردود «مكلوخلين» و «بياليستوك»:

من بين ما نجنيه من فوائد من الدعاوى هو ما تثيره من نقاش حام عن كفاءة هذه الدعاوى. ومن بين الردود الكثيرة التي وجهت إلى فرضية كراشين ردود «باري مكلوخلين» و «إيلين بياليستوك»(١)؛ فقد قدم كلاهما بدائل مثيرة وقابلة للتطبيق عن اكتساب اللغة الثانية في إطار كراشين، حيث أشار مكلوخلين إلى أن التفريق بين الشعور واللاشعور الذي يعتمد عليه التفريق بين التعلم والاكتساب تفريق قاصر؛ فليس ممكناً أن نحدد التركيبات الشعورية واللاشعورية تحديداً دقيقاً، ويحاول علماء النفس على مدى سنوات طويلة أن يتوصلوا إلى هذا التحديد ولا يزالون في أول الطريق. ولعله من المفيد هنا أن ننظر إلى العملية الشعورية بوصفها امتداداً يتراوح بين الإدراك التام واللاإدراك التام في عملية مستمرة، وقد اقترح مكلوخلين وزملاؤه(٢) فيما بعد صيغة جديدة للتعبير عن أنماط العمليات الذهنية تحاشت الإشارة إلى الشعور (انظر الجدول ٩ ـ ٣) أسموها العمليات «المحكومة» و «الآلية»، وقد ميز مكلوخلين ـ عند التفريق بين هاتين العمليتين ـ بين العمليات المؤقتة محدودة القدرة والعمليات الدائمة نسبياً(٣). غير أن كلتا هاتين العمليتين قد

(١) Barry Mclaughlin (1978) and Ellen Bialystock (1976, 1981, 1983).

(٢) Mclaughlin, Rossman and Mcleod (1983).

(٣) Ibid. (p. 142).

تحدث مع الاهتمام البؤري أو السطحي بالسلوك (أي مع تركيز الاهتمام تركيزاً جوهرياً أو سطحياً)، وعلى الرغم من أن معظم العمليات المحكومة عمليات بؤرية؛ فإن بعضاً منها قد يكون سطحياً مثل تعلم الطفل لغته الأولى، وتعلم بعض المهارات دون توجيه. وكذلك فإن معظم العمليات الآلية عمليات سطحية، غير أن بعضها قد يكون بؤرياً مثل أداء عازف البيانو في فرقة، أو أداء الدارس اختباراً.

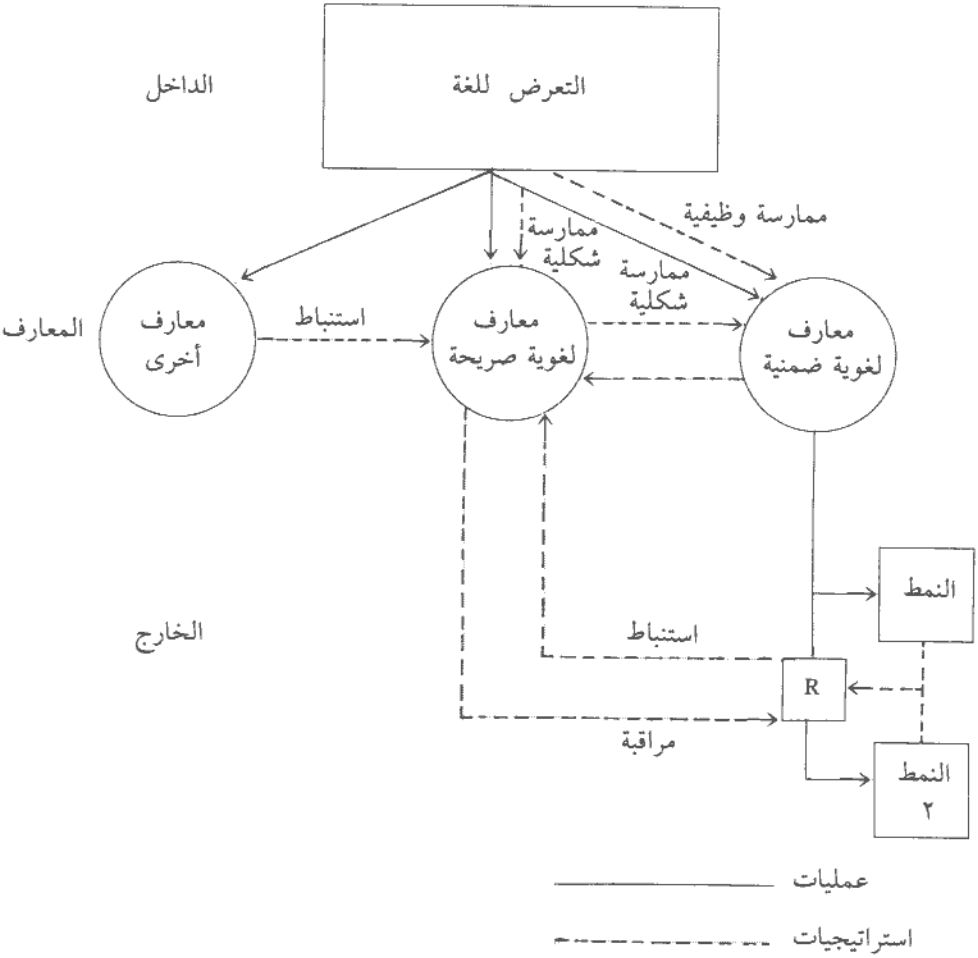
الجدول (٩ ـ ٣)

الأداء الممكن باللغة الثانية بوصفه وظيفة إجرائية لمعالجة المعلومات والاهتمام بالخصائص الشكلية للغة

الاهتمام بالخصائص الشكلية اللغوية	معالجة المعلومات	
	محكومة	آلية
بؤري	(الخلية أ) أداء قائم على تعلم القواعد اللغوية	(الخلية ب) الأداء في مقام الاختبار
سطحي	(الخلية ج) أداء قائم على تعلم ضمني أو قياسي	(الخلية د) الأداء في مواقف الاتصال

وهذه الفئات التي صممها مكلوخلين تعيننا على أن ندرك أن تعلم اللغة الثانية يمكن أن تتضمن أربعة أنماط من العمليات. أما التبسيط المفرط في التقسيم الثنائي الذي قدمه كراشين فإنه يمكن أن ينظر إليه في هذا النموذج بشكل أفضل.

وقدمت «بياليستوك» وسيلة أخرى لتصور العمليات المتنوعة في تعلم اللغة الثانية. وفي صميم النموذج الذي قدمته عن تعلم اللغة الثانية (انظر الشكل ٩ ـ ٢) يقع تفريقها بين المعرفة اللغوية الصريحة والضمنية. فمن الطبقة الصريحة تلك



الشكل (٩ ـ ٢) نموذج لتعلم اللغة الثانية
(بياليستوك ـ ١٩٧٨ : ٧١)

الحقائق التي يعرفها الدارس عن اللغة وقدرته عن التعبير عنها بشكل ما. أما المعرفة الضمنية فهي تلك التي يستخدمها بشكل آلي وتلقائي في السلوك اللغوي. والمعالجات (الخطوط الثقافية في الشكل ٩ ـ ٢) عمليات كلية، أما الاستراتيجيات فعمليات اختيارية وتختلف من شخص لآخر كما أشرنا من قبل.

فالرمز R يشير إلى الاستجابة التي يوجهها الشخص الى آخر عند تلقيه رسالة لغوية منه. والنمط (١) من أنماط الاستجابة تلقائي، والنمط ١١ نمط متأن يستغرق بعض الوقت. ثم عدلت «بياليستوك» نموذجها في أعمال ظهرت في ١٩٨١، ١٩٨٢، غير أن تفصيلا هذا التعديل، وكذلك النموذج الأول لا تدخل في اهتمامنا هنا في مرحلتنا هذه التي ننشد فيها الوصول الى نظرية موحدة في اكتساب اللغة الثانية. ولكن ما يهمنا هنا هو أن نبرز طبيعة رد «بياليستوك» على مثال نموذج كراشين في التعلم والاكتساب، وهو الرد الذي يقرر أن سلسلة متصلة من المعارف الصريحة والضمنية مرتبطة بعملية استنباط تقدم تفسيراً أفضل للتعقيدات في اكتساب اللغة الثانية، ولا شك أن كلاً من مكلوخلين وبياليستوك قد أقنعنا أن هذه العمليات ليس من اليسير تعريفها كما حاول كراشين ببساطة أن يدفعنا إلى تصديقها.

الترطين:

يدعم عدد من البحوث فكرة وجود سمات كثيرة مشتركة بين اكتساب اللغة الثانية وترطين اللغات. فالرطانة ـ كما أشرنا من قبل ـ لغة أو لهجة خليط ناشئة عن احتكاك لغتين لدواع تجارية أو سياسية أو اجتماعية؛ فتندمج مفردات من اللغتين في هذه الرطانة وتظهر قواعد نحوية مبسطة. وقد درس «جون شومان»[١] و «ديريك بيكرتون»[٢] و «روجر أندرسن»[٣] وآخرون فرضية أن اللغة المرحلية لدى كثير من متحدثي اللغة الثانية قريبة من الرطانات اللغوية. والمعنى الضمني لذلك أن الرطانة التي تحدث على مدى مئات السنين تحدث في فترة قصيرة مع الدارس في اكتساب اللغة الثانية. وقد نستنتج من ذلك أن الدارس يحاول بشكل غريزي أن يدمج لغتين في بعضهما (اللغة الأم واللغة الهدف) ليكوّن لغة ذات سمات فريدة ـ وهي اللغة المرحلية ـ تجمع بعض الجوانب من كلتا اللغتين. وقد لا يستطيع الدارس أن يتغلب على هذا الميل الكلي نحو الترطين ويتخلص من طفيليات اللغة المرحلية ويكتسب اللغة الثانية في شكلها النقي إلا إذا أصر على ذلك إصراراً قوياً.

---

(١) john Schumann (1976a, 1987, 1982b).

(٢) Derek Bickerton (1979).

(٣) Roger Andersen (1979).

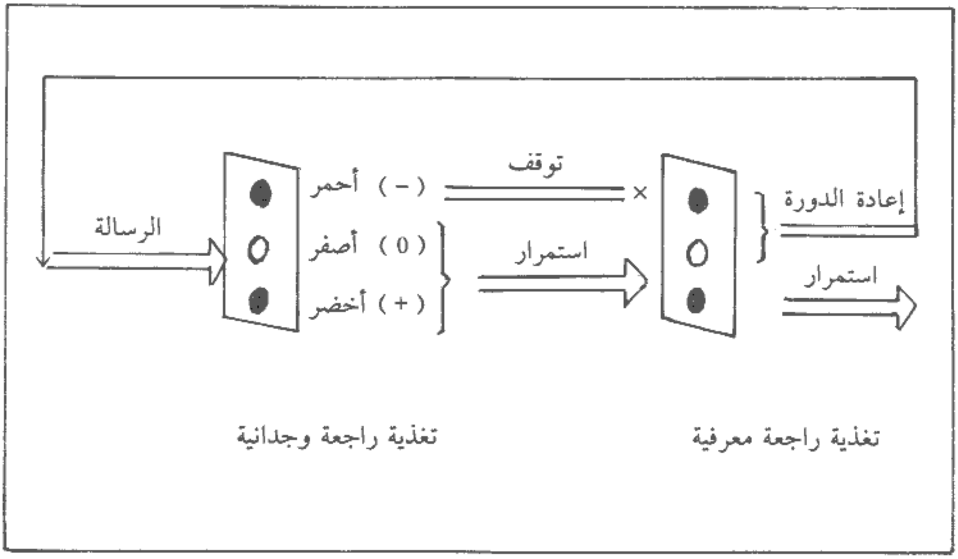
في قاعة الدرس: تصحيح الأخطاء

في سلسلتنا المتواصلة من التعليقات في نهاية كل فصل على التطبيق الذي يتم داخل الفصل الدراسي لا نلفت هنا إلى طريقة من طرق التدريس مثلما فعلنا في الفصول السابقة، بل إلى إحدى المشكلات العملية الكبرى في تعليم اللغة الثانية، وهي متى وكيف نصحح أخطاء الدارسين في الفصل الدراسي. وقد وقفت في هذا الفصل على عدد من الموضوعات النظرية قد تعينك على تكوين فكرتك الخاصة عن تصحيح الأخطاء. وسوف نبحث هنا إطار هذه الفكرة، ثم ننظر من بعد في بعض التعريفات العملية. وسنركز في بحثنا هنا على أخطاء الكلام وهو ما يمكن أن ينطبق أيضاً على أخطاء التعبير التحريري.

إن أحد المداخل ـ وليس المدخل الوحيد ـ إلى تعلم اللغة الثانية تعلماً ناجحاً يكمن في التغذية الراجعة التي يتلقاها الدارس من الآخرين. وقد رأينا في نموذج فيجيل وأوللر (١٩٧٦) كيف تؤثر التغذية الراجعة الوجدانية والمعرفية في عملية إرسال الرسالة، ويصور الشكل (٩ ـ ٣) ـ في شكل مجازي على الأقل ـ ما يحدث في نموذج فيجيل وأوللر.

الشكل (٩ ـ ٣)

التغذيات الراجعة الوجدانية والمعرفية



فالضوء الأخضر الخاص بالتغذية الراجعة الوجدانية يسمح للمرسل أن يستمر في محاولاته لتوصيل الرسالة. على حين يتسبب الضوء الأحمر في أن يجهض المرسل مثل هذه المحاولات (إن السمة المجازية التي تغلب على طابع هذا الشكل تتضح في أن التغذية الراجعة الوجدانية لا تسبق مثيلتها المعرفية كما يوهم به هذا الشكل. والواقع أن هاتين التغذيتين يمكن أن تحدثا في آن واحد)، وإشارة المرور الخاصة بالتغذية الراجعة المعرفية هي النقطة التي يقع عندها تصحيح الخطأ، والضوء الأخضر هنا يرمز إلى تغذية راجعة غير مصححة للخطأ مؤداها (أفهم رسالتك)، في حين يرمز الضوء الأحمر إلى تغذية راجعة مصححة للخطأ يمكن أن تأخذ عدداً لا متناهياً من الأشكال (ذكرنا بعضها أدناه) وتحدو بالدارس إلى أن يغير في قوله. وكي نزيد من درجة المجاز أكثر، فإن الضوء الأصفر قد يشير إلى درجة ما من الألوان يمكن أن يفسرها الدارس على أنه يقف في نقطة ما بين الضوء الأخضر والأحمر تماماً بحيث تدفعه إلى أن يعدل أو يغير أو يبدأ من جديد، ونلاحظ هنا أن تحجر الخطأ قد ينتج عن وجود قدر كبير من الأضواء الخضراء في حين كان ينبغي وجود عدد من الألوان الصفراء أو الحمراء.

إن أنفع ما في نموذج فيجيل وأوللر بالنسبة إلى نظرية تصحيح الأخطاء أن التغذية الراجعة المعرفية ينبغي أن تكون مثالية كي تكون مؤثرة. غير أن كثرة التغذية الراجعة المعرفية السلبية ـ مثل كثرة المقاطعات والتصحيح والاهتمام بالتراكيب الخاطئة ـ غالباً ما تؤدي بالدارس إلى أن يتخلى عن محاولاته في الاتصال بالآخرين؛ لأنه يدرك أن معظم ما يقوله خطأ وأن الأمل ضئيل في أن يقول شيئاً صحيحاً. ثم إن كثرة التغذية الراجعة المعرفية الإيجابية ـ من ناحية أخرى ـ مثل رغبة المدرس أو السامع في أن يدع الأخطاء تمر دون تصحيح أو ليظهر أنه قد فهم الرسالة ـ دون أن يكون قد فهمها ـ تساعد على تعزيز خطأ الدارس المتحدث. وينتج عن ذلك تكرار الخطأ، بل ربما تحجره. وتتمثل مهمة الدارس هنا في أن يميز الوضع المثالي بين السلبي والإيجابي من التغذيات الراجعة المعرفية، فيعطي من الإشارات الخضراء ما يشجع الدارس على استمراره في الاتصال، وبحيث لا يترك الأخطاء المؤثرة دون ملاحظة، كما يعطي من الأضواء الحمراء ما يلفت به انتباه الدارس إلى هذه الأخطاء المؤثرة. وبحيث لا تثبط همته فتوقفه كلية عن الكلام.

وقد يكون مفيداً أن نتذكر هنا نموذج «سكينر» نموذج «الإشراط الفعال» في التعلم الذي ناقشناه في الفصل الرابع، والذي يبين أن التغذية الراجعة المعرفية والوجدانية ما هي إلا معززات لاستجابات المتكلم، ذلك أنه حين يتلقى معززات « إيجابية » أو ما أطلقنا عليه اسم الإشارات الخضراء في الشكل (٩ ـ ٣) فإن ذلك يفضي به إلى أن يتمثل أنماطاً معينة من الكلام. ومع ذلك فإن التغذية الراجعة التصحيحية يمكن أن تظل «إيجابية» في مفهوم سكينر، كما سنوضحه فيما بعد. ثم إن تجاهل الأخطاء يعد معززاً إيجابياً أيضاً. ولذلك يتعين على المدرسين أن يهتموا اهتماماً كبيراً بما يترتب على مثل هذا التعزيز في حالة التغذية الراجعة المحايدة. إن ما ينبغي علينا أن نتحاشاه ـ بكل ما نملك ـ ممارسة التعزيز العقابي، أو التصحيح بشكل يراه الدارس بمثابة ضوء أحمر يقلل من شأنه أو يجرده من إنسانيته أو يهين شخصيته.

وخلف هذه الستائر النظرية، يمكننا أن نقوم ببعض الاحتمالات حول متى وكيف نعالج الأخطاء داخل قاعة الدرس. وقد أشار «لونج» إلى أنه ليس من اليسير الإجابة عن السؤال المتعلق بتوقيت معالجة الخطأ (أي ما الخطأ الذي ينبغي أن نعالجه بتغذية راجعة من نوع ما).

حين نلاحظ خطأ ما فإن أول قرار وأكثره تأثيراً أيعالج المدرس هذا الخطأ أم لا. وكي يتخذ المدرس قراره، فإنه قد يلجأ إلى بعض العوامل ذات الآثار الدقيقة المباشرة مثل مدى أهمية الخطأ بالنسبة لما يتم التركيز على تعلمه في الدرس، ومدى استثمار المدرس الفرصة لاستخلاص الأداء الصحيح من الدارس حين يعطيه تغذية راجعة سلبية، وما إلى ذلك. وقد يفضل المدرس هذه العوامل الدقيقة تبعاً لما استقر عنده من قبل من اعتقاد (شعوري أو لا شعوري) عن ماهية اللغة وكيف يتم تعلم لغة جديدة.

وقد كتب «هندركسون»(١) مقالاً عملياً وواضحاً عن تصحيح الأخطاء نصح فيه المدرسين أن يتبينوا الفرق بين ما سمته «بيرت» بـ«الأخطاء الإجمالية» و «الأخطاء الجزئية» عند الدارس. فالأخطاء الأولى تحول دون الاتصال، إذ إنها تحول بين السامع وفهم بعض جوانب الرسالة. أما الثانية فلا تمنع من وصول

(١) Hendrickson (1980).

الرسالة لأنها لا تؤثر إلا في عنصر واحد من عناصر الجملة ويتكفل السياق بإيضاح المعنى. ويوصي هندركسون بعدم تصحيح الأخطاء الجزئية لأن الرسالة واضحة ولأن التصحيح قد يقطع على المتعلم الاسترسال في إنتاجه الاتصالي. ولكننا لا بد من تصحيح الأخطاء الإجمالية بطريقة ما؛ لأن الرسالة قد تظل مبهمة إذا بقيت دون تصحيح، كما في الجملة» «I saw their department» ـ رأيت قسمهم ـ التي تحتاج إلى تصحيح خاصة إذا سبقت الكلمة الأخيرة حيرة لدى السامع. والمشكلة أنه يصعب أحياناً تحديد نوع الخطأ في الكلام؛ أهو إجمالي أم جزئي، ومن ثم يصعب أن نقرر الحاجة إلى التغذية الراجعة التصحيحية؛ فقد كتب أحد الدارسين ذات مرة «The grammer is the basement of every language» (النحو سرداب كل لغة)، وعلى الرغم من أن هذه العبارة الذكية القصيرة تشبه أو تزيد على ما يكتبه تشومسكي، فإنها تلزم المدرس أن يوضح المعنى الذي يقصده الدارس (لا شك أنه يقصد basis «الأساس» وليس basement «السرداب»)، وأن يقدم تغذية راجعة توضح الفرق بين الكلمتين. المهم في ذلك كله أننا يجب ألا نكبت محاولات الدارس في إنتاج اللغة بإزعاجه بالتغذية الراجعة التصحيحية.

أما «كيف» نصحح الخطأ فمسألة شائكة حقاً؛ فالأبحاث عن طرق تصحيح الأخطاء لم تقدم نتيجة نهائية حول أفضل الطرق لأساليب التصحيح. ويبدو واضحاً أن الدارسين داخل الفصل يريدون أو يتوقعون ـ بصفة عامة ـ أن تُصَحَّح أخطاؤهم[١]. غير أن بعض الطرق يوصي بألا تعالج الأخطاء بشكل مباشر على الإطلاق[٢]. أما في البيئة «الطبيعية» فإن المتحدثين لا يصححون أخطاء الأجانب إلا بقدر يسير جداً[٣]، حيث لا يهتمون إلا بالأخطاء الإجمالية، ولا يصححونها بمقاطعة المتحدث، بل عند توقفه عن الحديث[٤]. وحين نوازن بين كل أولئك نخلص إلى أن المدرس الرهيف الحس الفاهم للقضية يجعل من قاعة الدرس متعة بالغة تقع بين «الرقة المفرطة» وتوقعات الدارسين في القاعة (أي توقعاتهم بتصحيح أخطائهم).

(١) Cathcart and Olsen (1976).

(٢) Krashen and Terell (1983).

(٣) Chan et al. (1982).

(٤) Day et al. (1984).

إن خيارات معالجة الأخطاء يمكن تصنيفها في عدد من الطرق(١) ؛ أهمها ما أوصت به بيلي(٢) ، وهي «سبعة خيارات» أساسية استقتها من كتابات «أولرايت»(٣) تلحق بها ثمانية ملامح في كل خيار منها وهي:

الخيارات الأساسية:

١ ـ أن يعالج الخطأ أو يتجاهله.

٢ ـ أن يعالجه مباشرة أو يرجئه إلى وقت آخر.

٣ ـ أن يكلف دارساً بتصحيح الخطأ أو لا يكلفه.

٤ ـ أن يكلف فرداً واحداً أو مجموعة أو الفصل كله بتصحيح الخطأ.

٥ ـ أن يعود إلى من أخطأ أو لا يعود إليه.

٦ ـ أن يسمح للدارسين الآخرين بالمبادرة إلى معالجة الخطأ.

٧ ـ أن يختبر تأثير معالجة الخطأ.

الملامـــح:

١ ـ حقيقة الخطأ الذي وقع.

٢ ـ موضع الخطأ.

٣ ـ إعطاء الفرصة لمحاولة جديدة.

٤ ـ النموذج الذي قدم.

٥ ـ نوع الخطأ الذي وقع.

٦ ـ المعالجة التي تمت.

٧ ـ التحسن الذي حدث.

٨ ـ الثناء الذي أضفى على المشتركين في المعالجة.

وكل هذه الخيارات والملامح التابعة لها أساليب مفهومة قابلة للتطبيق في تصحيح الأخطاء داخل قاعة الدرس، غير أن المدرس ينبغي أن ينمي حدسه بالخبرة وانتقاء أسس نظرية قوية ليعول عليه في اختيار ما يراه مناسباً لكل مقام. وتضم هذه

---

(١) Gais (1988), Long (1977).

(٢) Baily (1985).

(٣) Allwright (1975).

الأسس النظرية مبادىء التغذية الراجعة المثالية المعرفية منها والوجدانية، كما تضم مبادىء نظرية التعزيز ومبادىء تعلم اللغة بهدف الاتصال.

وأهم ما نخلص إليه من دراسة أخطاء اللغة المرحلية أن الدارسين يبدعون حقاً في تعاملهم مع اللغة الثانية؛ إذ يبنون ـ بوعي أو بغير وعي ـ نظاماً لفهم اللغة الثانية والتعبير بها، وهو نظام ينبغي ألا يعامل على أنه نظام ناقص؛ إذ إن نقصانه لا يتضح إلا عند مقارنة معارف أهل اللغة بمعرفة الدارسين، بل ينبغي أن ينظر إليه بوصفه نظاماً مرناً ديناميا تقريبياً، معقولاً إلى درجة كبيرة في نظر الدارسين على الرغم من كونه خاصاً بهم؛ فالدارسون يصدرون في تعاملهم مع اللغة عن معلوماتهم عن لغتهم المرحلية التي تتوسط لغتين، والتي ينبغي ألا يحكم عليها بأي منهما، وعلى المدرس أن يضفي قيمة على الدارسين، وأن يقدر محاولاتهم في الاتصال، ثم يمدهم بالتغذية الراجعة المثالية التي تساعد على تطور نظامهم اللغوي في مراحل متتابعة حتى يصلوا إلى اتصال مفيد غير ملبس.

الفصل العاشر
القدرة الاتصالية

عرضنا في الفصلين السابقين لشيء من تاريخ البحث في تعلم اللغة الثانية، وقد ظهر لك أن منتصف هذا القرن كان يتسم بالتحمس الشديد للتحليل اللغوي العلمي للتراكيب اللغوية، ثم تطبيق هذا التحليل على الاتجاه السلوكي في تعليم اللغات. ونشط البحث في الستينات عن نظم «اللغة المرحلية» لدى الدارسين، مع التركيز على الأخطاء باعتبارها تفضي إلى فهم مكونات هذه الأنظمة، ولا يزال هذا الاتجاه يمثل أهمية خاصة ونحن نقترب من العقد الأخير من هذا القرن، على أننا نشهد الآن توجهاً آخر يستحوذ على اهتمام الباحثين، وذلك هو تعليم اللغات تعليماً اتصالياً، أي بهدف أن يستطيع المتعلم أن يتصل بأهل اللغة نفسها، ومن ثم بدأ التركيز على مهارات الحديث والاستماع والقراءة والكتابة لأهداف اتصالية محددة. وينهض هذا التوجه على أسس نظرية مهمة في السلوك اللغوي نشرع الآن في تقديمها إليك، وأهمها «القدرة الاتصالية».

تعريف القدرة الاتصالية:

أول من استعمل هذا المصطلح هو العالم اللغوي الاجتماعي «ديل هايمز»[١] حين رأى فكرة تشومسكي[٢] عن «القدرة» محدودة غير شاملة، لأن هذه الفكرة عن «الإبداع المقنن» في وصف إتقان الأطفال في الثالثة والرابعة للقواعد النحوية لم تفسر القواعد الوظيفية والاجتماعية للغة. فالقدرة الاتصالية إذن هي ذلك العنصر الذي نستطيع به أن ننقل الرسائل، ونفسرها، ونتفاوض مع الآخرين في سياقات محددة. وقد ذكرت سافينيون[٣] أن القدرة الاتصالية ليست مسألة مطلقة، بل هي

---

(١) Hymes, D. (1967, 1972).

(٢) Chomsky (1965).

(٣) Savignon (1983: 9).

نسبية تستند إلى تعاون «كل الأطراف»، وهي كذلك ليست مقصورة على الفرد منعزلاً عن الآخرين ـ كما جاء عند تشومسكي في كتاباته الأولى ـ لكنها خاصية وديناميكية تربط بين الأفراد، ولا يمكن فحصها إلا عند تحققها علانية بين شخصين في حالة خطاب.

ولقد سعت البحوث التي أجريت في السبعينيات[١] إلى التمييز بين القدرة اللغوية والقدرة الاتصالية، حتى نعرف الفرق بين ما يجب أن نعرفه «عن» قواعد اللغة، وأشكالها، وما يجب أن نعرفه من أجل الاتصال باللغة لمختلف الأغراض والوظائف. وقد فرق «جيمس كمنز»[٢] بين القدرة اللغوية المعرفية الأكاديمية والمهارات الأساسية في الاتصال بين الأفراد. أما الأولى فتمثل بعداً واحداً من القدرة يعالج فيها المتعلم الظواهر السطحية للغة خارج السياق الاتصالي المباشر، وهذا ما يؤديه من التدريبات والاختبارات داخل قاعة الدرس. أما الثانية فهي تلك القدرة الاتصالية التي يكتسبها الأطفال مما يجعلهم يمارسون الاتصال اليومي داخل المجتمع. ثم عدل «كمنز» فكرته فسمى الأولى «الاتصال في سياق مصغر» والثانية «الاتصال الذي يشتمله سياق».

وقد توصل «مايكل كانال» و «ميريل سوين»[٣] إلى تعريف للقدرة الاتصالية صار أساساً لما يجري حولهما من مناقشات، وهو يشتمل على أربعة مكونات، يتصل الأولان بالنظام اللغوي نفسه، والآخران بالجوانب الوظيفية الاتصالية.

أما المكون الأول فهو «القدرة النحوية» وهي تشتمل على «المعرفة بالوحدات المعجمية وقواعد الصرف والتراكيب ودلالة الجملة والأصوات». أي أنها تعني «السيطرة» على الرمز اللغوي، وهي تعادل القدرة اللغوية عند هايمز.

وأما المكون الثاني فهو قدرة الخطاب، أي القدرة على ربط الجمل لتكوين خطاب ولتشكيل تراكيب ذات معنى في سلسلة متتابعة. والخطاب يشتمل على أي شيء يتدرج من الحوار البسيط المنطوق إلى النصوص الطويلة المكتوبة. ومن

(١) Hymes (1967), Paulston (1974).

(٢) Cummins, J. (1979, 1980).

(٣) Canale, M. And M. Swain (1980).

الواضح أن القدرة النحوية تركز على الجملة على حين تركز قدرة الخطاب على ما بين الجمل من علاقات.

والمكون الثالث هو القدرة اللغوية الاجتماعية، وهي تعني معرفة القواعد الاجتماعية والثقافية للغة وللخطاب، وهي تقتضي «فهم السياق الاجتماعي الذي تستخدم فيه اللغة، وأدوار وأطراف الخطاب، والمعلومات المشتركة بينهم، ووظيفة الخطاب»[١].

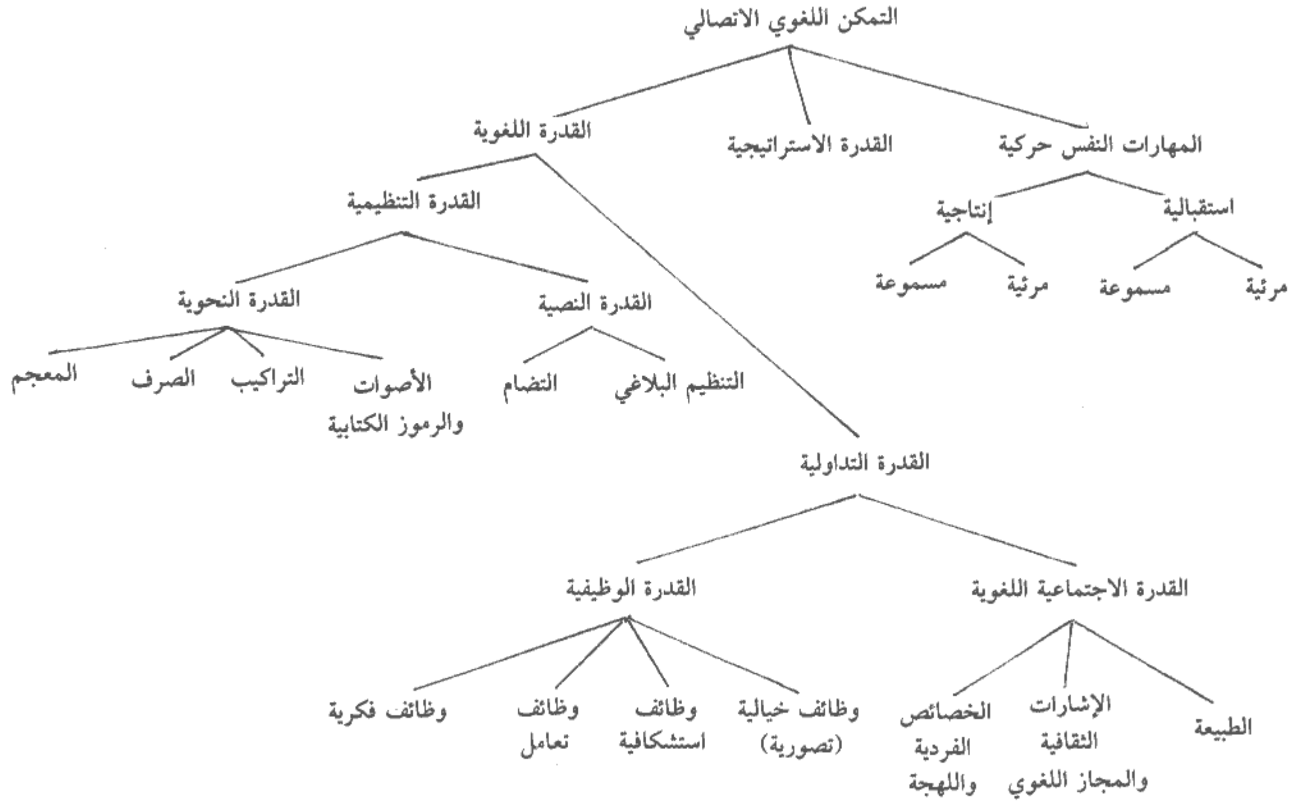
وأما المكون الرابع فهو «القدرة الاستراتيجية»، وهي معقدة أشد التعقد، إذ تعني ما نوظفه من استراتيجيات لغوية وغير لغوية لنعوض النقص الذي ينشأ عن متغيرات الأداء أو عدم توافر القدرة. أي أنها ـ على ما تشرح سافينيون ـ الاستراتيجيات التي نستخدمها لنعوض نقصاً ما في معرفة القواعد، أو بسبب عوامل تُحِدُّ من أدائنا كالمرض أو عدم التركيز. ومعنى ذلك ـ في إيجاز ـ أنها تزودنا بالمقدرة على إصلاح ما نقوله بأن نعالج المعرفة الناقصة، وبأن نواصل الخطاب بشرح العبارات أو بالدوران حول المعنى، أو بالتكرار أو التردد أو التحاشي أو التخمين أو تغيير اللهجة والأسلوب.

والحق أن القدرة الاستراتيجية تمثل العصب في فهم عملية الاتصال، إذ إنها الطريقة التي «نعامل» بها اللغة كي نصل إلى أهدافنا ببراعة، فالمتحدث البليغ يتمتع بقدرة استراتيجية مصقولة جداً. ويستغلها البائع الناجح في جعل سلعته لا تقاوم، كما يستثمرها الصديق في دفع صديقه إلى سلوك ما يريده منه.

وقد أصبح مفهوم «القدرة الاستراتيجية» شائعاً جداً، وقد أعاد «باخمان»[٢] تنظيم تعريف كانال وسوين للقدرة الاتصالية بحيث جعل القدرة الاستراتيجية عنصراً قائماً بذاته (انظر الشكل ١٠ ـ ١) فالقدرة التنظيمية في نموذج باخمان تقابل القدرة النحوية عند كانال وسوين، على أن القدرة اللغوية والاجتماعية عندهما ينظر إليها على أنها مفهوم أكثر اتساعاً وتمثل عنصراً مهماً جداً في القدرة التداولية (تشترك معها في ذلك القدرة الوظيفية). والقدرة الاستراتيجية ـ عند باخمان ـ مجموعة من

(١) Savignon (1983: 37).

(٢) Bachman (1987).



الشكل ١٠ ـ ١ إطار لوصف التمكن اللغوي الاتصالي (باخمان ـ ١٩٨٧).

القدرات العامة تفيد من كل عناصر القدرة اللغوية، ومن المهارات النفسية الحركية، في معالجة المعاني. ويبدو أن أهمية القدرة الاستراتيجية ستجعل الباحثين يتبنون نموذج باخمان لأنه أكثر كفاية وصفية.

من هنا ندرك أن لتعريف القدرة الاتصالية تعريفاً مطولاً ـ أو وضع نظرية لها ـ انعكاسات مهمة جداً في فهم المدخل الاتصالي لتعليم اللغات.

وظائف اللغة:

عرضنا في الفصل السابق لأهمية اكتساب «الأشكال» اللغوية في لغة ما، ولتحليل هذه الأشكال في «اللغة المرحلية»، لكن ذلك لا يعني أن تعلم اللغة هو إتقان تراكيبها الشكلية، وإنما إتقانها بتحقيق «وظائفها» الاتصالية، ذلك أن السيطرة على المفردات والتراكيب لا تفيد شيئاً إن لم يستطع المتعلم أن «يستخدمها» في نقل الأفكار والمشاعر وفي استقبالها. صحيح أن «الأشكال» هي المكونات الفعلية للغة، لكن «الوظائف» هي التي تمدها بوجودها الفعلي. وعلى ذلك كله ينبغي أن نؤكد أن الهدف النهائي لمتعلم اللغة الثانية هو استخدام أشكالها ورموزها في الاتصال.

والأغلب الأعم أن الأشكال اللغوية تؤدي وظائف محددة، فجملة «بكم هذا؟» تؤدي وظيفة السؤال، وجملة «اشترى زيد سيارة». تؤدي وظيفة خبرية. لكن ذلك ليس أمراً دائماً، فالأشكال اللغوية لها درجات كثيرة من الوظائف، فجملة، «لا أجد مظلتي» حين يقولها رجل في عصبية ـ في يوم ممطر ـ وهو متأخر عن عمله قد يفهمها كل من في البيت لا على أنها جملة خبرية بل على أنها أمر أن يشتركوا في البحث عن المظلة... وهكذا.

وعملية «الاتصال» سلسلة من العناصر ذات هدف، أو هي مزيج من عدة «أحداث». أي أنه ليس مجرد واقع، بل وظيفة تهدف إلى إحداث شيء من التأثير أو التغيير. وقد عرفه «أوستن»(١) بأنه سلسلة من الأحداث الاتصالية أو الأحداث الكلامية تستخدم بطريقة منتظمة لتحقيق هدف معين، ومنذ قال أوستن ذلك اتجه هو واللغويون إلى دراسة الاتصال بناءً على النتائج التي تحدثها العبارات، أي على

(١) Austin, J. (1962).

النتائج التي تترتب على إنتاج العبارات وفهمها. وهذا ما ينبغي أن يُوجَّهَ إليه متعلم اللغة الثانية، أي أن يفهم الهدف من الاتصال وكيف يتوصل إليه.

ويرجع وصف اللغة وصفاً وظيفياً إلى اللغوي البريطاني «فيرث»(١) الذي كان ينظر إلى اللغة باعتبارها تفاعلاً بين الأشخاص وباعتبارها «طريقة للسلوك ولمساعدة الآخرين على سلوك ما»(٢) وقد أخذ مصطلح «وظيفة» عدة تفسيرات منذ ذلك الوقت، واستخدمه «هاليداي»(٣) الذي قدم أفضل عرض لوظائف اللغة، وحدد لها سبع وظائف مختلفة:

١ ـ الوظيفة النفعية:

وهي التي تتعامل مع البيئة لتؤدي إلى أحداث معينة، مثل «تقترح اللجنة منح هذا الطالب درجة الماجستير» أو «لا تلمس الموقد» أو «على رسلك» فكل ذلك أحداث اتصالية تؤدي إلى وجود ظروف معينة.

٢ ـ الوظيفة التنظيمية:

وهي التي تضبط الأحداث وتحكمها، وقد يصعب تمييز هذه الوظيفة من الوظيفة النفعية لكنها تدل في الأغلب على تنظيم العلاقات بين الناس كالموافقة والرفض وضبط السلوك، وكل أولئك ملامح تنظيمية تؤديها اللغة.

٣ ـ الوظيفة التمثيلية:

أي وظيفة اللغة في تمثيل الحقيقة كما يراها الشخص، كما نرى في نقل الأخبار أو الحقائق أو المعلومات أو التقارير، مثل: «الجو حار»، «ألقى الرئيس خطاباً أمس».

٤ ـ وظيفة التفاعل:

وهي تعمل على استمرار الروابط الاجتماعية، وقد استخدم «مالينوفسكي» مصطلح «تقوية أواصر الجماعة» مشيراً إلى الروابط الاجتماعية والمحافظة على قنوات الاتصال بينهم، وعلى ذلك فإن الاتصال التفاعلي الناجح يقتضي معرفة

(١) Firth, J.R.

(٢) Berns (1984a: 5).

(٣) Halliday, M.A.K.

اللهجة الدارجة واللغة الاصطلاحية، والفكاهة، والأدب الشعبي، والأعراف الاجتماعية والآداب العامة، وغيرها من مفاتيح التفاعل الاجتماعي.

٥ ـ الوظيفة الشخصية:

وهي التي يعبر بها المتكلم عن أحاسيسه ومشاعره وشخصيته وردود أفعاله، وكل إنسان له طريقته الاتصالية الخاصة التي تميزه، حيث تتفاعل ثقافته ووجدانه، ومعارفه في لغته الشخصية.

٦ ـ الوظيفية الاستكشافية:

وهي التي يستخدمها الشخص للحصول على المعلومات، وليعرف البيئة التي حوله، والأطفال يستخدمون هذه الوظيفة بشكل خاص في أسئلتهم التي لا تكاد تتوقف.

٧ ـ الوظيفة التخيلية:

وهي التي تعين على إبداع الصور والخيال، وعلى سرد الحكايات والنوادر وكتابة الروايات، وقد يستخدمها الشخص لمجرد الاستمتاع كما في الغناء أو في الشعر، أو لأنه يشعر بحريته وهو يتجاوز حدود هذا العالم ويحلق في آفاق الجمال، ويبدع أحلاماً لا تتحقق بالتعبير اللغوي.

ولا تعني هذه الوظائف السبع أن كل واحدة منها منعزلة عن الأخرى، بل إن عبارة واحدة قد تؤدي عدداً من الوظائف في وقت واحد، والمهم أن ندرك أن الهدف الأساسي من اكتساب اللغة الثانية يجب أن يتركز على معرفة الوظائف ـ وإلا فلا فائدة مهما يكن إتقانه للأشكال اللغوية وحدها.

تمتاز الوظائف السبع التي حددها «هاليداي» بأنها تتحاشى التعدد والتعقيد والتنوع الذي لا يكاد يحصى في الوظائف اللغوية، وقد رصد «فان إك» و «الكسندر»[1] مثلاً حوالي سبعين وظيفة لغوية يجب تعليمها في المقررات، منها:

١ ـ التحية والوداع والدعوة والقبول.

(١) Van Ek and Alexander (1975).

٢ ـ المجاملة، والتهنئة، والإغراء، والمباهاة.
٣ ـ مقاطعة الحديث.
٤ ـ الطلب.
٥ ـ التحاشي، والكذب، والتهرب من اللوم، وتغيير موضوع الحديث.
٦ ـ النقد، والتأنيب، والسخرية، والإهانة، والتهديد، والتحذير.
٧ ـ الشكوى.
٨ ـ الموافقة، والرفض، والمجادلة.
٩ ـ الإقناع، والإلحاح، والاقتراح، والتذكير، والتأكيد، والنصح.
١٠ ـ كتابة التقرير، والتقديم، والتعليق.
١١ ـ التوجيه، والأمر.
١٢ ـ الاستفسار.
١٣ ـ التعاطف.
١٤ ـ الاعتذار.
١٥ ـ الاتهام والإنكار.

وكل هذه الوظائف يمكن إدراجها في وظيفتين من وظائف «هاليداي» وكلها شائع في الحديث اليومي، ولا بد لأدائها من معرفة اللغة، ومن ثم لا بد من تعليم التمييز بين السياقات المناسبة لكل حدث كلامي، وأن تكون الأشكال اللغوية التي تؤدي هذه الوظائف جزءاً من المخزون اللغوي عند متعلم اللغة الثانية.

ولا شك أن المتعلم يريد أن يكتسب قدرة في الحديث وفي الكتابة معاً، ومن ثم لا بد أن يعرف الفروق بين الأشكال اللغوية في الحديث وفي الكتابة. على أننا سوف نركز في هذا الفصل على الحديث لأسباب، أولها: أنه أهم هدف في تعلم لغة أجنبية، وثانيها: أن تعليم الكتابة عمل فني إلى درجة كبيرة يتفاوت وفقاً للهدف ولمستوى اللغة، وثالثهما: أن المبادىء العامة في تحليل الخطاب تنسحب على الحديث والكتابة معاً.

تحليل الخطاب:

نستطيع أن نستخدم مصطلح «تحليل الخطاب» إشارة إلى تحليل وظائف اللغة

كي نؤكد أن اللغة لا تقف عند الجملة، بل إن الجملة المفردة لا يمكن أن تحلل تحليلاً صحيحاً دون أن نعرف «السياق». واللغة لا تستخدم ـ في الحق ـ إلا في حيز «الخطاب» فتتضام الجمل وتترابط بأدوات تكشف عما بينها من علاقات. ويتميز الخطاب بالتبادل، حيث ينطق طرف ما جملة أو أكثر فيلتقطها طرف آخر ويبني عليها جملة أو أكثر، ومن ثم فإن القدرة على الخطاب تقتضي إنتاج اللغة وفهمها على السواء. وعلى الرغم من أن علم اللغة النظري ركز على تحليل الجملة فإن الاتجاهات الحديثة أخذت تدرك أهمية العلاقات بين الجمل في الخطاب. وقد ثبتت هذه الأهمية أيضاً في اللغة المكتوبة حيث يبني الكاتب شبكة من الأفكار والمشاعر ويعمل القارىء على تفسيرها.

وليس من المتصور أن يجري اتصال بمعزل عن السياق أو في حالة غياب العلاقات بين الجمل، وإلا سقط الاتصال في اللبس. فجملة «أنا لا أحب هذه الآنية» مثلاً قد تدل على موافقة، أو معارضة، أو نقد، أو جدل، أو شكوى، أو اعتذار، أو تعليق، كل أولئك يتوقف على السياق الإجمالي والملامح الصوتية (النبر والتنغيم) ومصاحباتها غير اللغوية (كالإيماء وحركة العين والجسم). وقد ينطق متعلم اللغة الثانية جملة كهذه نطقاً صحيحاً لكنه يفشل في إيصال غرضه إذا كان يجهل ضوابط الخطاب السياقية.

كانت البحوث اللغوية ـ كما ذكرنا ـ تركز على الأشكال اللغوية وعلى وصف البنية اللغوية متوقفة عند مستوى الجملة في الأغلب الأعم. ثم تحول الأمر الآن إلى التركيز على مستوى الخطاب لفهم القدرة الاتصالية، وتبين أن المناهج الشكلية التي تركز على الكلام عند المتعلم تهمل بعض الوظائف المهمة في اللغة. وقد ذكر «واجنر ـ جاف»[١] أن اكتساب المتعلم المورفيم (ing) في الإنجليزية الذي يدل على الحاضر المستمر لا يعني اكتسابه لوظائف أخرى كثيرة للمورفيم نفسه كالدلالة على الحدث القائم في الزمن الحاضر، والحدث الذي على وشك الحدوث، والمستقبل، والحدث المتكرر. وتقول «إيفلين هاتش»[٢] إن المبدأ الأساسي في تعلم اللغة الثانية هو أن يتعلم الشخص أولاً كيف يعالج البنى اللغوية بأن يبني

(١) Wagner - Gaugh (1975).

(٢) Hatch and Long (1980: 4).

مخزوناً من التراكيب ثم يتعلم كيف يستخدم هذه التراكيب في الخطاب، ونود أن نتدارس كيف نعكس المسألة، أي أن يتعلم كيف يتصل لغوياً، ثم ينمي التراكيب اللغوية من خلال ذلك.

و «المحادثة» أبرز أشكال الخطاب وأدلها على طبيعة الاتصال التي تتسم بالتفاعل وتعدد الأطراف، وعلى قول بعضهم[1] «مشروع تعاوني» ولكن! ما القواعد التي تضبط المحادثة؟ وكيف نلفت انتباه الآخرين؟ وكيف تثير موضوعاً ما؟ وكيف ننهيه؟ وكيف نتحاشى بعض الموضوعات؟ وكيف تقاطع من يتحدث أو تصوبه، أو تستوضحه؟ كل هذه الأسئلة تمثل جزءاً من القدرة اللغوية عند كل إنسان في لغته، لكن مناهج اللغات لم تهتم بهذه الجوانب إلا في القليل النادر. ونود أن نلفت إلى أن عرضنا لقواعد المحادثة إنما هو عرض عام لما بين اللغات من اختلاف.

والأطفال يتعلمون في وقت مبكر جداً أول قواعد المحادثة وأهمها وهي «جذب انتباه الآخرين». ومن هنا يجب أن يتعلم الدارس تقاليد جذب الانتباه بجوانبها اللغوية وغير اللغوية، فالجهل بهذه التقاليد قد يجعل المتعلم يتردد ويتهيب أن يشترك في محادثة أو أن يسيء محاولة جذب انتباه الآخرين فيصرفهم عنه وعما يريد أن يتحدث فيه.

وبعد ضمان الانتباه، تأتي مهمة اختبار الموضوع، ولها أيضاً قواعد، كأن يبدأ بجملة خبرية أو استفهامية تؤدي إلى الحديث عن الموضوع. وقد ذكر «جرايس»[1] عدداً من الطرق تمكن المتحدث من تحديد موضوع ثم الاستمرار فيه، فمنها:

١ ـ الكمية: بأن يقتصر على ما هو ضروري لفهم عملية الاتصال.

٢ ـ الكيفية: بأن يقتصر على ما هو حقيقي.

٣ ـ المواءمة: بأن يقتصر على ما يلائم الموضوع.

٤ ـ الطريقة: بأن يكون واضحاً.

وقد أدرجت «لاكوف»[2] هذه الطرق تحت ما أسمته قواعد القدرة

---

(١) Grice, H. P. (1971).

(٢) Lakoff, R. (1971).

الاتصالية. ثم تأتي مهمة أطراف الحديث، وهي «تنمية الموضوع» بأن يؤدي كل طرف دوره في الكلام. وقد ذكر «أولرايت»[١] أن دارسي اللغة يفشلون أحياناً في الحديث فيما بينهم، وفيما بينهم وبين المدرس، لأن «أخذ الدور» يمثل قاعدة من القواعد «الثقافية» التي تقتضي إدراكاً دقيقاً حتى يؤتي الاتصال ثماره. ثم إن تنمية الموضوع، تشتمل على عمليات أخرى مثل الاستيضاح والتحول من نقطة إلى أخرى، وتحاشي بعض النقاط، والمقاطعة، ومن ذلك أيضاً التصويب خاصة بين متعلمي اللغة وأصحابها، إذ يصبح «التصويب جزءاً من عملية الأخذ والرد التي هي مهمة جداً في الاتصال»[٢] . ثم إن تغيير الموضوع أو تحاشيه قد يتحقق بإشارات لغوية أو غير لغوية، والمقاطعة ملمح مهم جداً في كل المحادثات.

أما إنهاء الموضوع فهو فن قد يصعب على أصحاب اللغة أنفسهم أن يتقنوه في كثير من الأوقات. وكم نمر ببعض المواقف التي يستمر فيها الحديث ولا يعرف أحدنا كيف يضع حداً له. ومن المعتاد في الإنجليزية الأمريكية أن ينظر المرء في ساعته في محاولة لإنهاء الحديث، أو أن يقول شيئاً مثل «يجب أن أنصرف الآن». وكل لغة لها قواعدها اللغوية وغير اللغوية لإنهاء الحديث. ومن المهم إذن أن يكون المدرس مدركاً إدراكاً جيداً لقواعد المحادثة كي يساعد طلابه على فهمها وعلى تطبيقها.

إن قواعد المحادثة تمثل جزءاً جوهرياً من تحليل الخطاب، لكن تعلم اللغة الثانية يقتضي أيضاً اكتساب أعراف الخطاب لتحقيق وظائف معينة. وقد توجه باحثون كثيرون في مجال اللغة الثانية إلى دراسة وظائف مثل الاعتذار[٣] ، والتحية[٤] وعدم الموافقة[٥] ، والدعوة[٦] ، وغيرها. وواضح من ذلك كله التركيز على الجوانب الوظيفية للغة.

(١) Allwright (1980).
(٢) Schwartz (1980).
(٣) Olstain and Cohen (1983).
(٤) Wolfson (1981).
(٥) D'Amico- Reisner (1983).
(٦) Wolfson, D'Amico-Reisner and Huber (1983).

ونحن نعرف أن تعليم القراءة والكتابة كان حجر الأساس في التعليم اللغوي، لكن السنوات القليلة الماضية أخذت توجه هذا التعليم نحو مهارات «اقتحام النص» في القراءة بالتعرف على وسائل الرابط، وعلامات الخطاب، والتنظيم البلاغي، وكذلك القدرة التداولية والتنظيمية للكتابة الفعالة باللغة الثانية.

من ذلك كله ندرك أن تحليل الخطاب متعدد الجوانب، وهو مهم غاية الأهمية في تعليم اللغة الثانية، وليس من المقبول الآن أن نتصور نظرية كافية لاكتساب اللغة الثانية دون إحاطة بالوحدات اللغوية التي تميز أحداث الاتصال.

الخصائص الفردية للكلام:

ومن أهم ما يتصل بالقدرة الاتصالية ما يعرف بالخصائص الفردية للكلام، وهي خصائص مختلفة يحددها موضوع الحديث، ومناسبته، والأطراف المشتركون فيه وما بينهم من خبرات مشتركة. وهذه الخصائص الفردية ليست لهجة محلية أو اجتماعية، لكنها شكل من أشكال اللغة يستخدم لهدف محدد، وهي تتنوع داخل لغة الفرد نفسه تنوعاً كبيراً إذ يتغير أسلوبه مع صديق له عن أسلوبه مع صاحب عمل مثلاً. والناس يتعلمون في حياتهم كيف يستعملون الأساليب المختلفة في الظروف المختلفة، ومن هذه الفروق مثلاً الفرق بين الخصائص الفردية بين الرجل والمرأة في كثير من اللغات والثقافات[1] . ومن ثم يجب أن يكون المرء منتبهاً جداً لهذه الخصائص كي يتحاشى أخطاء الاتصال وسوء الفهم، وعلى متعلمي اللغة الثانية الراشدين أن يكتسبوا القدرة على تكييف خصائصهم الفردية حتى يتمكنوا من التفاعل على الحوار الدائر حولهم بشكل صحيح.

وقد صنف «مارتن جوز»[2] الخصائص الفردية تصنيفاً صار شائعاً مستخدماً معيار «الشكلية»، جعله يشتمل على موضوع الخطاب وأطرافه ومناسبته، وقسمه خمسة مستويات سماها «أساليب»، وهي: ١ ـ الأسلوب الخطابي ٢ ـ الأسلوب الرسمي، ٣ ـ الأسلوب الاستشاري، ٤ ـ الأسلوب التلقائي أو العفوي، ٥ ـ الأسلوب الحميم. يجري الأسلوب الخطابي في اللقاءات العامة أمام جمهور

(١) Judd (1983), Nelsen et al. (1977).

(٢) Joos, M. (1967).

كبير، يختار صاحبه كلماته مسبقاً، ويميل إلى المبالغة، ويستخدم الخصائص الخطابية. أما الأسلوب الرسمي فيكون أيضاً أمام جمهور، يختار صاحبه كلماته كذلك مسبقاً، لكن فيه فرصة للحوار. وأفضل مثال على ذلك المحاضرات الجامعية.

ويأخذ الأسلوب الاستشاري شكل الحوار بالرغم من أن طابعه رسمي أيضاً، كالتعاملات التجارية، أو الحوار بين الطبيب والمرضى. ويدور الأسلوب العفوي بين صديقين أو عضوين في أسرة واحدة، ولا مكان هنا لانتقاء الكلمات، كما لا تمثل الحدود الاجتماعية ظاهرة ملحوظة. أما الأسلوب الحميم فتختفي فيه الهيبة الاجتماعية، وهو الحديث الذي يجري داخل الأسرة أو بين المتحابين والأصدقاء المقربين حيث يميل الإنسان إلى الكشف عن مكنونات نفسه.

وتجري هذه الخصائص الفردية في الخطاب على النص المكتوب أيضاً. فمعظم الكتابات توجه إلى أفراد لا يملكون الرد الفوري عليها كالكتب والمقالات والرسائل ولا بد أن تُقرأ من أولها إلى آخرها حتى يتمكن القارىء من الرد، ومن ثم فإن أسلوب الكتابة يغلب عليه الطابع الرسمي فيما عدا الرسائل الودية أو المذكرات أو الأدب الذي يتوخى أسلوباً قريباً، وفي هذه الحالات أيضاً يكون هناك اهتمام باختيار الكلمات مع قدر من تغير الأداء.

وللخصائص الفردية ملامح لغوية وأخرى غير لغوية، فبعض ملامحها يمكننا إدراكه من لغة الجسم، والإيماءات، والتقاء العيون، وغير ذلك. والفروق النطقية في الخصائص الفردية يمكن أن تكون واضحة جداً في حالة التردد والتلعثم، وإسقاط بعض الوحدات الصوتية في الأساليب القريبة وفي الحديث العفوي، وفي حالة النطق المتوتر في الأسلوب الرسمي.

ولا شك أن التكيف مع الخصائص الفردية للكلام يمثل مشكلة أمام متعلم اللغة الثانية، لأن الاختلاف الثقافي يعوق الفهم المعرفي والوجداني لمستويات «الشكلية» ومعرفة الملائم منها للسياق من غير الملائم، أي أن اكتساب الخصائص الفردية عملية تشتمل على تعلم اللغة والثقافة في وقت واحد.

الاتصال غير اللغوي:

يستخدم الإنسان طرقاً غير لغوية لنقل المعلومات، حتى إنه قد يهمل الطرق اللغوية، وذلك في الوظائف التفاعلية على وجه الخصوص حيث يكون للاتصالات الاجتماعية أهمية كبيرة وحيث لا يعول الإنسان فيها على «ما يقال» بل على «كيف يقال»، وعلى ما تؤديه لغة الجسم، والإيماءات، والتقاء العيون، والمسافة، وغيرها من طرق الاتصال غير اللغوي. وهذا النوع من الاتصال يجري بين أصحاب اللغة بطريقة دقيقة لا شعورية بحيث يصح الاتصال اللغوي إلى جانبه أمراً آلياً منتظماً. ويبدو أن اللغة «تأخذ طابعها الإنساني من الاتصال غير اللغوي أو ما يسميه «إدوار هول»[١] «البعد الخفي»، ثم إن الثقافة ترتبط بالاتصال غير اللغوي ارتباطاً قد يزيد على الاتصال اللغوي الذي يقتضي استخدامه حاسة واحدة هي السمع، على حين يتطلب الاتصال غير اللغوي الحواس الثلاث الأخرى مع استبعاد حاسة التذوق.

وننظر الآن في وسائل الاتصال غير اللغوي.

الإشارة ولغة الجسم:

تتميز كل لغة وكل ثقافة «بلغة جسم» خاصة تستخدمها بطريقة مفهومة. وقد كتب شكسبير في «حكاية الشتاء»: «كان صمتهم ناطقاً، وكانت إشاراتهم لغة» ولا نعرف ثقافة لا تستخدم لغة الجسم. وثمة بحوث[٢] رصدت «لغة الجسم»، أي كيف ننقل المعاني حين نطوي أذرعنا أو حين نقف، أو نمشي أو نحرك أعيننا أو غيرها من الإشارات. ويعد كتابا «إدوارد هول»: «اللغة الصامتة» و«البعد الخفي»[٣] من أهم الكتب التي فتحت مجال الاتصال غير اللغوي عبر الثقافات بشكل شامل.

صحيح أن الاتصال الحركي أمر كلي في الثقافات، لكنها تختلف وتتنوع بين الثقافات من حيث تفسيرها ودلالاتها، والناس جميعاً يحركون رؤوسهم وأيديهم وأذرعهم وأعينهم لكن مغزى هذه الحركات يختلف من مجتمع لآخر. انظر مثلاً في

(١) Hall, E. (1960).

(٢) Fast, I. (1970).

(٣) Hall, E. (1959, 1966).

المعاني التالية وكيف تعبر عنها بالحركات في ثقافتك.

١ ـ الموافقة «بنعم».

٢ ـ لا.

٣ ـ تعال هنا.

٤ ـ اللامبالاة «لا أعرف».

٥ ـ الغزل.

٦ ـ الإهانة.

لا شك أن في ثقافتك إشارات مصطلحاً عليها للتعبير عن هذه المعاني فهل هذه الإشارات متشابهة في الثقافات؟ إن الإشارة المهذبة في ثقافة ما قد تدل على إهانة في ثقافة أخرى، والإيماء بالرأس مثلاً يعني «نعم» في معظم اللغات الأوروبية، لكنه عند الإسكيمو يعني «لا». وتعبر جماعة «آينو» اليابانية عن الموافقة بضم الذراعين على الصدر والتلويح بها، كما يعبر الأقزام الزنوج في المناطق الداخلية من الملايو عن الموافقة بهز الرأس بقوة إلى الأمام، على حين يعبر عنها أهل البنجاب من اليهود بهز الرأس بقوة إلى الخلف، وأهل سيلان بإنزال ذقونهم إلى أسفل ثم الاستدارة بها إلى الكتف الأيسر... وهكذا.

اتصال العيون:

هل يعد التقاء العيون أمراً مهماً في الحوار بين شخصين؟ ومتى ينبغي ألا يستمر التقاء العيون؟ وما معناه؟ إن الثقافات تختلف اختلافاً كبيراً في هذا الجانب البصري من الاتصال غير اللغوي، فالثقافة الأمريكية تفضل التقاء العيون بين متحدثين من أوضاع اجتماعية مختلفة، وترى في عدم التقائها إشارة إلى التجاهل واللامبالاة، على حين ترى الثقافة اليابانية التقاء العيون وقاحة. ومن الواضح أن التداخل في هذا النمط قد يؤدي إلى سوء الفهم.

وللعيون أبعاد مختلفة من الحركة تعبر عن الاهتمام، أو الملل، أو التعاطف، أو العدوانية، أو الانجذاب، أو الفهم، أو سوء الفهم... وغيرها، ومن ثم فإن اكتسابها مهم جداً في الاتصال الحر غير الملبس في اللغة الثانية.

المسافة:

ويعد البعد المكاني بين أطراف الخطاب نمطاً مهماً أيضاً من أنماط الاتصال، إذ تختلف فيه الثقافات كذلك اختلافاً كبيراً، وقد رصد إدوارد هول(١) المسافات المقبولة في أنواع الحوار العام، والاستشاري الشخصي، والحميم، فذكر أن الأمريكيين ـ مثلاً ـ يشعرون أن متحدثهم قد تجاوز المسافة الواجبة إذا كانت أقل من ٢٠ بوصة إلا إذا كان المكان نفسه لا يسمح بذلك، كأن يكونوا في مصعد مثلاً، على حين يشعر الأمريكي اللاتيني أن هذه المسافة أكبر مما ينبغي. وأنت إذا نظرت إلى أمريكي شمالي وآخر من أمريكا اللاتينية وجدتهما يشعران بشعور غامض من عدم الارتياح، إذ يقترب الأمريكي اللاتيني فيتراجع الأمريكي الشمالي، وكلاهما يمتعض دون أن يعرف السبب، إلا إذا اكتشف أحدهما الأمر وترك الآخر على سجيته شعر على الفور بالارتياح(٢).

الوسائل الصناعية:

تعد الملابس ووسائل الزينة جانباً مهماً من جوانب الاتصال، فهي عادة تدل على نظرة المرء إلى نفسه، وعلى طبقته الاجتماعية، وعلى شخصيته بشكل عام. وكذلك وسائل التزين المختلفة يكون لها مغزى خاص في الحوار في الثقافات المختلفة.

الأبعاد الحركية:

نشير هنا مثلاً إلى «اللمس» باعتباره حركة. وهي من أكثر مظاهر الاتصال غير اللغوي عرضة لسوء الفهم، إذ يدل في بعض الثقافات على إحساس حميم وشعور قوي بالود، ويدل في ثقافات أخرى على سلوك مبتذل، ومعرفة حدوده وتقاليده ضرورة للاتصال الواضح الذي لا لبس فيه.

أبعاد الشم:

تستقبل أنوفنا أيضاً بعض الرسائل غير اللغوية، وحاسة الشم ـ كما تعلم ـ قوية جداً في المملكة الحيوانية، لكنها في الثقافات البشرية تختلف في دلالاتها

(١) Hall, E. (1966).

(٢) Hall, E. (1974: 76-77).

خاصة في هذا الزمن الذي أدى فيه الإنتاج الصناعي إلى ولع بالروائح ومستحضرات التجميل. خذ مثلاً استخدام البخور والطيب في الجزيرة العربية وما يفهمه الضيوف من تقديم البخور والطيب.

ليس من شك إذن في أن تعلم اللغة الثانية لا يتوقف على القدرة اللغوية، وإنما لا بد من القدرة غير اللغوية في الاتصال على ما رأينا من دلالات الإشارات والحركة الجسمية والمسافة وغيرها، وكل ذلك لا مندوحة عنه أمام المتعلم للوصول إلى القدرة الاتصالية.

في قاعة الدرس
تعليم اللغة بهدف الاتصال

فيما عرضنا له من تطور تعليم اللغات الأجنبية رأينا كيف نشأت طرق ثم اختفت، وكيف ظهرت بعدها طرق كانت رد فعل لها، ولعل السؤال الذي يظهر أمامنا الآن -بوضوح هو: كيف نقارن تعليم اللغات الأجنبية منذ مائة سنة بتعليمها في الوقت الحاضر، لا شك أن الإجابة عن هذا السؤال «تكمن» في عنصر جوهري هو ذلك السعي المتواصل نحو تعليم اللغة بهدف الاتصال، وقد نشط هذا السعي الآن، لم يصبه شيء من كلال وتتابع الباحثون في دراسة معنى «القدرة الاتصالية» وأعادوا دراستها وتعريفها غيرة مرة، ودرسوا طبيعة الخصائص الفردية وأنماط الاتصال غير اللغوي، وفي ظل هذه المعرفة المتراكمة لا يزال الاندفاع نحو التوصل إلى أفضل طريقة لتعليم اللغة من أجل الاتصال ـ وإذا راجعت المجلات والدوريات المتخصصة وجدتها حافلة بموضوعات عن هذه المسألة كما ظهر عدد لا بأس به من الكتب يتوجه أساساً إلى المدرسين لشرح طبيعة المدخل الاتصالي فماذا نعني بالضبط بتعليم اللغة بهدف الاتصال؟

قد يكون مستحيلاً أن نؤلف إجابة من كثير من التعريفات التي قدمها الباحثون. لكننا نقدم هنا سمات أربعاً متداخلة قدمتها سافينيون[١] في مقال لها يعد تطبيقاً عملياً على القدرة الاتصالية:

(١) Savignon (1983).

١ ـ لا تقتصر قاعة الدرس على القدرة النحوية أو اللغوية وإنما تركز على مكونات القدرة الاتصالية.

٢ ـ لا تمثل الأشكال اللغوية أساساً لتنظيم الدروس وترتيبها وإنما تقدم من خلال تعليم الوظائف.

٣ ـ الدقة اللغوية ليست غاية في حد ذاتها، وهي أمر ثانوي في التعبير، ومن ثم فإن الطلاقة أهم من الدقة، والمعيار النهائي في نجاح الاتصال هو التعبير الحقيقي عن المعنى المراد، وفهم المعنى المراد على وجهه الحقيقي.

٤ ـ ينبغي أن يكون «استعمال» اللغة هو الهدف النهائي للدارسين في قاعة الدرس، سواء في إنتاجها (الحديث) أم في استقبالها (الفهم) في سياقات لم يسبق التدريب عليها.

وواضح أن هذه السمات الأربع تكشف عن تغير جوهري في طرق تعليم اللغات، إذ إن المناهج التي كانت ترتب مفرداتها على أسس نحوية ظلت مستخدمة قروناً عدة، ثم جاءت طريقة تعليم اللغة بهدف الاتصال لتضع التراكيب النحوية في إطار وظيفي، فلا يكون التركيز على القواعد، بل على استخدام اللغة الفعلية لإكساب الدارس الطلاقة الطبيعية، على أن الطلاقة لا ينبغي أن تكون على حساب الاتصال الواضح المباشر غير الملبس. ومن هنا رأينا أن الدروس يجب أن تبنى على استعمال اللغة بصورة تلقائية بأن تشجع الدارسين على أن يتعاملوا مع مواقف لم يسبق لهم أن تدربوا عليها، وأن يكون ذلك بإشراف المدرس وتوجيهه دون أن يتحكم هو فيهم.

على أن ذلك ليس يسيراً على المدرس نفسه خاصة إذا كان يعلِّم لغة ليست لغته الأصلية، غير أن ذلك لا ينبغي أن يحول بيننا وبين الهدف الذي نبغيه فالتقنية المعاصرة (من تلفاز وأفلام وشرائط وحاسوب) تساعد هذا المدرس مساعدة محققة، ثم إن تدريب المدرسين ينبغي أن يكون له هذا التوجه.

المناهج الفكرية الوظيفية:

كان المنهج الفكري الوظيفي أهم مبشر بما نسميه الآن تعليم اللغة بهدف

الاتصال، وقد أخذ هذا المنهج يحقق انتشاراً كبيراً في المملكة المتحدة بعد ظهور العمل الذي أصدره المجلس الأوروبي(١)، وما تلا ذلك من ظهور تفسيرات له في السبعينيات. والصفة المميزة لهذا المنهج اهتمامه بالوظائف اللغوية باعتبارها هي التي تحدد عناصر تعليم اللغات الأجنبية، أما النحو فلا مكان له إلا فيما يتصل بتوضيح بعض التراكيب التي تؤدي هذه الوظائف.

والمفاهيم عامة وخاصة، أما العامة فمفاهيم مجردة كالوجود والمكان والزمان والكم والكيف، وفي داخل المفهوم العام كالزمان والمكان مثلاً نجد مفاهيم الموقع والحركة والبعد والسرعة والطول والوقت والتردد... الخ. أما المفاهيم الخاصة فهي ما نسميه «بالسياق» أو «المواقف»، تعريفك بنفسك لآخرين مثلا مفهوم خاص يندرج تحته الاسم والعنوان والعمل ورقم الهاتف وغيرها، كما أن السفر والصحة والتعليم والتسوق والخدمات وأوقات الفراغ كلها مفاهيم خاصة.

أما الجزء الوظيفي في المنهج الفكري الوظيفي فهو يوازي ما أسميناه «وظائف اللغة»، أي أن المقررات تدور حول هذه الوظائف كتعرف الأشياء وتعريفها والإبلاغ عن حوادث أو وقائع وتوجيه الدعوات والاستئذان وغيرها.

وقد أصبح المدخل الفكري الوظيفي أساساً في تطوير الكتب المقررة في مجال تعليم اللغات الأجنبية بهدف الاتصال، وانظر مثلا إلى محتويات كتاب «كوفاي»(٢):

١ - تقديم شخص نفسه، أو تقديمه شخصاً آخر.
٢ - التحيات والوداع.
٣ - الدعوات.
٤ - الاعتذار، والعزاء، والمواساة.
٥ - الاعتراف بالجميل - والمجاملات - والتهنئة.
٦ - الطلب، والأمر، والتحذير، والتوجيه.
٧ - العرض والاستئذان.

---

(١) Van Ek and Alexander (1975).

(٢) Coffey (1983).

٨ ـ النصيحة، والقصد.

٩ ـ السرور، والحزن.

١٠ ـ التعبير عن الرأي.

١١ ـ أن يطلب شخص أن يعيد ما قاله.

١٢ ـ مقاطعة حديث شخص ما.

١٣ ـ تغيير موضوع الحديث.

والوحدة النمطية في هذا الكتاب تشتمل على حوارات ومحادثات بين الزملاء في قاعة الدرس، ومواقف يعرض الدارس ما يقوله منها، وتقمص الأدوار، والعمل الجماعي، وتدريبات الاختيار من متعدد، ومناقشات وتدريبات جماعية لممارستها خارج قاعة الدرس.

لا ريب أن أضعف ما في المناهج البنائية تركيزها على النحو بإبرازها الظواهر النحوية بعيداً عن التطبيق العملي في المواقف الحقيقية. وقد كان في إمكان المنهج البنائي أن يستمر المدخل الموقفي، لكنه كان يرسم المواقف من أجل تعليم النحو لا من أجل تحقيق الوظائف اللغوية، لذلك كله تحاول المناهج الوظيفية أن تتجاوز هذا الضعف بأن تركز على الهدف النهائي من اللغة وهو الاتصال الوظيفي التداولي بين أفراد المجتمع.

ويزعم كل من المنهجين أنه يقدم المكونات الضرورية في اللغة، فالأول يرى أن الدارس يحتاج إلى المعلومات الضرورية من المعجم والنحو لأنها ضرورية للاتصال، والثاني يرى أن الدارس يحتاج إلى تعلم السلوك الاتصالي المناسب خلال فترة التعلم، وأنه سيكتسب بذلك نحو اللغة اكتساباً ذا فائدة، كما أنه لا ينبغي أن نترك الدارس يكتسب بنفسه القدرة على الاتصال.

ومع أن المنهج المفهومي يزعم أنه ينمي القدرة الاتصالية بما يقدمه من مادة فإن هذا الزعم لم يسلمه من النقد، إذ يؤكد بعضهم[١] أن هذه المناهج لا تزال تقدم اللغة في شكل قائمة من الوحدات، صحيح أنها وحدات وظيفية لكنها غير مترابطة، ويعلق على ذلك «ويدوسون» بقوله[٢] :

(١) Widdowson, H. (1978a).

(٢) Widdowson, H. (1978a).

«لا تستند القدرة الاتصالية إلى تجميع المفردات والوحدات اللغوية في الذاكرة ولكنها استراتيجيات أو إجراءات إبداعية تستخدم لإدراك قيمة العناصر اللغوية في سياق الاستعمال، وهي القدرة على الاشتراك في حوار مكتوب أو منطوق بتوظيف المعلومات المشتركة بين أطراف الحوار عن رموز اللغة وقواعد استخدامها». وتلفت «ماجي بيرنز» المدرسين إلى أن الكتب التي تزعم أنها وظيفية قد تكون «غير كافية بطريقة مزعجة، بل قد تكون مضللة في طريقة تقديمها للغة على أنها أداة اتصال». وأضافت أن السياق هو المفتاح الحقيقي الذي يضفي المعنى على التراكيب والوظائف. ولذلك فإن المادة اللغوية ـ في ذاتها ـ ستظل قاصرة عن تزويد الدارس بالقدرة الاتصالية، لأن المنهج المفهومي يتعامل مع مكونات الخطاب، لا مع الخطاب ذاته[١] .

المنهج المفهومي ـ إذن ـ ليس علاجاً ناجحاً ولا يمثل الكلمة الأخيرة لمدرس اللغات، نعم هو ينظم المحتوى اللغوي في إطار وظيفي ويجعل النحو خاضعاً لوظائف اللغة، لكننا لم نصل بعد إلى الطريقة المثلى لذلك. ومهما يكن من أمر فقد بدأنا نرتاد طرقاً جديدة علينا أن نواصلها ونحن نعلم أن الاتصال بلغة أجنبية ليس أمرا هيناً بل هو معقد أبلغ التعقيد، ومن العسير جداً أن نجعله يسيراً في منهج ما»، لسبب جوهري؛ أن الاتصال ذاته غير محدود والمناهج بطبيعتها محدودة.

وهأنت قد رأيت أن القدرة الاتصالية شبكة معقدة متداخلة من الخصائص النفسية المنطقية، والاجتماعية الثقافية، والفيزيقية، واللغوية، ولا نعرف ماذا يحمل المستقبل من أدوات قد تمكننا أن نعالج كل هذه الخصائص دفعة واحدة ونقدم لمدرس اللغات حلا لبعض مشكلات تعليم اللغات الأجنبية. لكن الذي لا شك فيه أن بعض خصائص الاتصال البشري تزداد أمامنا وضوحاً يوماً بعد يوم. وأن التكامل بين الباحثين ومدرسي اللغات يمكن أن يضع في أيدينا تصوراً صحيحاً لاكتساب المتعلم القدرة على الاتصال الواضح المثمر.

---

(١) Berns, M. (1984b: 15).

الفصل الحادي عشر
اختبارات اللّغة

إن القضية الأساسية التي تشغلنا في هذا الكتاب هي أهمية بناء نظرية في تعليم اللغات الأجنبية، ويرجع ذلك إلى ما نؤمن به من أن أفضل مدرس هو ذلك الذي يبتكر طرائق ووسائل تنبع من معرفة شاملة بعملية تعلم اللغة في جملتها، وتنبع من معرفة بما يجري داخل المدرس وداخل الدارس، وما يحدث بينهما من تفاعل. وإذا لم يمكن اختبار هذه المعارف في الواقع الفعلي فإنها تظل في ذهن المدرس أفكاراً مجردة. ولا بد لذلك كله من أمرين: الاستيعاب الدقيق لأسس تعلم اللغة الأجنبية، وصياغة فرضيات محددة عن تعلم اللغة في سياقات معينة، ثم دعم عملي لهذه الفرضيات.

ونستطيع أن نصل إلى هذا الدعم بالقياس الدقيق لقدرة الدارس في اللغة في مواقف معينة، أي وضع النظرية موضع التنفيذ في قاعة الدرس، لكننا لن نعرف صلاحية النظرية إلا إذا قسنا نجاح الدارسين نجاحاً منتظماً. وهذا ما نعرض له في هذا الفصل.

ما الاختبار؟ :

الواقع أننا نمارس عملية الاختبار في كل مجهود معرفي نؤديه، أدركنا ذلك أم لم ندرك، فحين نقرأ كتاباً، أو نستمع إلى نشرة الأخبار، أو نعد طعاماً فإننا نختبر فرضيات ونصدر أحكاماً. وهكذا كل ما يقع تحت أيدينا من جديد نجربه، (مضرب تنس، ملابس جديدة، صنع حلوى جديدة) أي نختبره، وحين نصدر أحكاماً فإنما نصدرها بناء على نموذج من السلوك.

وهكذا دارس اللغة الأجنبية، يختبر الأشكال اللغوية كلما تكلم، فيضع فرضيات عن كيفية تركيب هذه الأشكال وكيفية تعبيرها عن وظائف معينة، ثم

يصدر أحكاماً بناء على التغذية الراجعة. أما المدرس فيكاد يمارس عملية الاختبار في كل لحظة، إذ تقع عينه على طلابه وهو يتكلم، ثم وهو يتكلمون، فيصدر أحكاماً على أدائهم، ويزودهم بما يرفع من قدرتهم.

والاختبار في كلمات سهلة واضحة ـ طريقة لقياس الأفراد ومعارفهم في مجال معين. وهذا التعريف يضع أيدينا على مكونات الاختبار فهو ـ أولاً ـ «طريقة» أي أن له وسائل وإجراءات وعناصر تشكل أداة من نوع ما. والطريقة تقتضي جهداً من المختبِر أو المختبَر أو كليهما. وقد تكون حدسية عفوية كما يحدث حين نحكم على أداء شخص ما في نطقه، وقد تكون مباشرة مرتبة وذلك في مثل تدريبات الاختيار من متعدد حيث ترتب الإجابات الصحيحة مسبقاً بطريقة موضوعية.

والاختبار ـ ثانياً ـ يجري بهدف «القياس»، وبعض أنواع القياس غير دقيق، وبعضه معد وفق حسابات دقيقة. وثمة فرق بين الاختبار الشكلي وغير الشكلي ـ فأما غير الشكلي فيتمثل في الأحكام الحدسية التي نصدرها يومياً دون أن يكون لهذه الأحكام «كم» أو «درجة» وذلك من مثل حديثنا عن لاعب تنس «جيد» أو عن أداء «متوسط» لممثل في مسرحية، أو عن قارىء «رديء».

وأما الاختبار الشكلي فهو الذي يستخدم أساليب تقويم أعدت سلفاً، والتحديد الكمي أساس فيما يتصل بمقارنة أداء الفرد الواحد في أوقات متفاوتة، وبمقارنة أداء عدد من الأفراد.

وهو ـ ثالثاً ـ يقيس قدرات «الأفراد» ومعارفهم، أي لا بد للاختبار أن يهتم بمن هم موضع الاختبار ومدى ملاءمته لهم وكيف تفسر الدرجات التي يحصل عليها كل فرد منهم.

ثم إن الاختبار ـ رابعاً ـ يركز على (القدرات والمعارف)، أي أنه يجري على عينة من الأداء كي يلقي الضوء على قدرة معينة؛ فاختبار قيادة السيارة يركز على عينة من الأداء الذي لا بد أن يعكس قدرة الشخص العامة على قيادة السيارة، وهكذا فإن اختبار اللغة ينصب على عينة معينة من السلوك اللغوي الذي يجب أن يعكس القدرة العامة في اللغة.

والاختبار ـ أخيراً ـ يقيس قدرة الأفراد في مجال معين» فقد يكون المجال مهارة من المهارات كالمنطق أو الكتابة، وقد يكون الاختبار قاصداً إلى مجال التمكن العام في اللغة أي في المهارات المختلفة. ولعل أهم عقبة في صياغة الاختبارات هي وضع «معايير» للقياس.

سهـولة التطبيـق:

يستند الاختبار «الجيد» إلى ثلاثة معايير؛ أن يكون سهل التطبيق وأن يكون ثابتاً، وأن يكون صادقاً، وحين تتوافر هذه المعايير وأمكن تطبيقه فإنه يقيس فعلاً ما وضع لقياسه.

وسهولة التطبيق تعني ألا يكلف فوق ما ينبغي من نفقات مالية، وألا يجاوز الوقت المحدد، وأن يتيسر فيه تحديد درجات الإجابة، وأن يتيح للطالب فرصة لإظهار قدراته. وكل اختبار يخرج عن ذلك لا يكون عملياً، كأن يكون باهظ التكاليف، أو يتطلب عشر ساعات للإجابة، أو مراقباً لكل طالب، أو وقتاً طويلاً لتصحيحه، أو يصعب تحديد الدرجات فيه إلا بالاستعانة بالحاسوب مثلا.

على أن القيمة العملية الحقيقة للاختبار ـ كما أشار أوللر ـ[١] هي أن يكون ذا قيمة تعليمية، أي أي نستثمره في رفع قدرة الدارسين على تلقي المعلومات، أي أن التعليم والاختبار مترابطان، فالاختبار «العملي» هو الذي يمكن المدرس من تحليل بياناته تحليلاً صحيحاً يجعله أكثر فهما لتلاميذه ومن ثم أقدر على تحسين القدرة.

صفـة الثبـات:

ونعني بمعيار الثبات هنا أن الاختبار يمكن الاعتماد عليه لأنه مصوغ على أسس مطردة. وقد يفقد الاختبار هذا المعيار نتيجة لصياغته ذاتها أو نتيجة لطريقة تقدير الدرجات، فإذا أجرينا اختباراً للتزلج على الجليد مرة على ثلج خشن وأخرى على ثلج ناعم فإن ثبات الاختبار يكون مشكوكاً فيه، وهذا ما يحدث أحياناً في اختبارات السماع اللغوي حين لا تكون الظروف مهيأة للاستماع الجيد كأن يكون هناك ضجيج خارج غرفة الاختبار.

---

(١) Brown and Baily (1984).

أما طريقة تقدير الدرجات فينبغي ألا تكون هناك فرصة للتقدير الذاتي للدرجات، ولا بد أن تكون هناك إرشادات واضحة ودقيقة حتي تكون النتائج موثوقاً بها.

معيـار الصـدق:

وهو أكثر المعايير تعقيداً، لأن الصدق يعني أن الاختبار نجح في قياس ما يهدف إلى قياسه، فالاختبار «الصادق» للقدرة على القراءة هو الذي يقيس فعلاً القدرة على القراءة لا القدرة على رؤية المكتوب، ولا ما يتصل بالموضوع من معلومات. وقد يكون الاختيار «عملياً» و«ثابتاً» يمكن الاعتماد عليه من حيث سهولة الإجراء وتقدير الدرجات، لكنه قد لا يكون صادقاً، كأن يطلب المدرس من تلاميذه أن يكتبوا أكبر عدد من الكلمات في عشر دقائق، ثم يحصي ما كتبوه، فهو اختبار عملي ثابت، لكنه غير صادق في قياس القدرة الكتابية، لأنه يغفل بعض العوامل الخاصة بالتعبير عن الأفكار وتنظيمها. ويرى بعض الباحثين أن «اختبارات التمكن اللغوي المعيارية» بما تحتويه من تحديد السياق، ومن لغة تركز على القدرة المعرفية الأكاديمية وتحديد لحجم الخطاب ليست اختبارات «صادقة» للتمكن اللغوي لأنها لا تعرض لقدرة الدارس الاتصالية(١).

فكيف نضع أسس «صدق» الاختبار؟

ليس هناك مقياس موضوعي مطلق للصدق لكننا قد نركن إلى الإحصاء وإلى الملاحظة والتفسير، بحيث نقدم أسئلة تزودنا بدليل مقنع على أن الاختبار يقيس الدارس قياساً كافياً دقيقاً لهدف معين ووفق معيار معين.

خذ مثلاً اختباراً في قيادة السيارات، حين يختبر الشخص في إشارات السير كتابة، فهل يعد ذلك الاختبار صادقاً؟. وهل يكفي لتجديد رخصة القيادة؟ من الواضح أن «الملاحظة» هي التي جعلت المختبر يأنس إلى أن الشخص كان يقود من قبل، وأن ذلك الاختبار الكتابي من باب الاطمئنان، لكن ذلك لا يكفي أن يكون صادقاً.

---

(١) Duran (1985).

أما في اختبارات اللغة، فإن ملاحظات المدرسين وملاحظات الأقران تدعم «صدق» الاختبار إذا كانت الدرجات التي حصل عليها الطالب تكشف فعلاً عن تمكنه اللغوي، وكذلك إذا اتفقت الدرجات مع السلوك اللغوي للدارس، أو مع مقاييس الاتصال الأخرى.

ولكن كيف يتأكد المدرس من توافر «الصدق» في اختبار ما؟ هذه مسألة تقتضي خبرة وتقتضي معرفة متخصصة، لكن هناك نوعين من الصدق يمكن أن يكون معياراً للمدرس، هما: صدق المحتوى وصدق البناء النظري.

صدق المحتوى:

ونعني به اختبار «المواقف»، وذلك بأن نحدد الإنجاز الذي يراد اختباره، فإذا أردت أن تختبر شخصاً في رياضة التنس فطلبت منه أن يجري مائة متر دفعة واحد، فإن هذا الاختبار ينقصه صدق المحتوى، لأن الجري ينطبق على رياضات أخرى كثيرة، وهو ليس اختباراً في «موقف» بناءً على «عينة» معينة من السلوك.

ويرتبط بمفهوم صدق المحتوى ما يعرف بالصدق الظاهري، إذ لا بد أن يكون الاختبار مصوغاً من حيث الظاهر بحيث يقنع الدارس بأن الاختبار يمكن أن يقيس قدراته، ويغضب بعض الدارسين حين يقدم لهم اختبار يرونه قاصراً عن تحديد قدراتهم الحقيقية، أي أن الصدق الظاهري يعكس المحتوى الفعلي لما أنجزه الدارس.

البناء النظري:

ونقصد بها أن الاختبار يتسق مع الأسس النظرية التي بني عليها، وأنت ترى أن كل ما عرضنا له في هذا الكتاب له أسس نظرية، كالتمكن اللغوي، والقدرة الاتصالية، واحترام الذات وغيرها، والاختبار ليس إلا تعريفاً عملياً لهذه الأسس، لأنها تعرض الجوانب النظرية التي يراد قياسها[1]، وعلى ذلك فإن اختباراً لقياس التمكن اللغوي العام ينبغي أن يحتوي على عناصر نحوية وعناصر لفهم المقروء، وأخرى لفهم المسموع... وهكذا. وللتحقق من ذلك لا بد من التجريب حتى نرى أن الاختبار يعكس حقيقة الأسس النظرية للجانب الذي يراد قياسه.

---

(١) Davidson, Hudson and Lynch (1985).

ومهما يكن من أمر فإن «الصدق» مفهوم معقد، ولكن لا بد منه كي يعرف المدرس طبيعة الاختبار «الجيد»، وعليه أن يهتم اهتماماً قوياً بالمعايير التي ذكرناها آنفاً.

أنواع الاختبارات:

هناك أنواع كثيرة من الاختبارات، يختص كل منها بهدف معين، ويقيس كل منها جوانب محددة، ولسنا هنا بصدد القول المفصل في أنواع هذه الاختبارات، لكننا نيشير إلى الخصائص العامة لها، وعليك باعتبارك مدرساً أن تعرف تفصيل هذا المفهوم في كيفية صياغة الاختبار وتفسيره للإنجاز اللغوي.

اختبارات التمكن:

حين يهدف الاختبار إلى قياس القدرة الإجمالية في لغةٍ ما فإنه يطلق عليه اختبار تمكن لغوي، وهو لا يقتصر على قياس التحصيل في دورة لغوية واحدة، أو مقرر واحد، ولا يقيس مهارة واحدة من مهارات اللغة، ومن ثم يصاغ من عناصر معيارية يجاب عنها بالاختيار من متعدد في النحو والمفردات وفهم المقروء وفهم المسموع. وقد يشتمل على نماذج من الكتابة. وتتسم هذه الاختبارات ـ في الأغلب ـ بضعف الصلاحية لما يكون فيها من خلط بين التمكن الشفوي والمهارات الكتابية أو خلط بين المعرفة «عن» اللغة والقدرة على استخدام اللغة، إلى أوجه أخرى من الضعف»[1]. ومن هنا بدأ السعي نحو تحديد اختبارات التمكن الاتصالي التي تختلف عن الاختبارات التقليدية اختلافاً كبيراً.

والاختبار النمطي المشهور الذي يمثل اختبارات التمكن المعيارية هو «اختبار اللغة الإنجليزية لغة ثانية» المعروف «بالتويفل» وتستخدمه نحو ألف هيئة تعليمية عالية في الولايات المتحدة باعتباره مؤشراً على قدرة الطالب في النهوض بالأعمال الأكاديمية باللغة الإنجليزية. ويتكون من الأقسام الثلاثة الآتية:

القسم الأول:

فهم المسموع: وهو يقيس القدرة على فهم الإنجليزية كما يستخدمها الأمريكيون. ويركز على الجانب الشفهي من اللغة، ويحتوي على المفردات الشائعة

---

(١) Dietrich, Freeman, Grandall (1979).

في الإنجليزية المنطوقة، والأصوات، والفروق التنغيمية التي ثبتت صعوبتها على غير الناطقين بالإنجليزية، ومادة الاختبار مسجلة بالإنجليزية الأمريكية الفصيحة، والإجابات التي يختارها الطالب مدونة في دفتر الاختبار.

القسم الثاني:

التعبير التحريري والتراكيب: وهو يقيس السيطرة على التراكيب والعناصر النحوية المهمة في الإنجليزية الفصيحة المكتوبة، ولغة الاختبار هي اللغة الرسمية. وتتسم موضوعاتها بطبيعة أكاديمية عامة لا تميل إلى جانب دراسي معين. وحتى تكون الموضوعات ذات طابع دوري فإنها تنصب على التاريخ أو الثقافة أو الفن أو الأدب الأمريكي.

القسم الثالث:

المفردات وفهم المقروء: وهو يقيس القدرة على فهم المعاني واستخدام الكلمات في الإنجليزية المكتوبة بالإضافة إلى فهم مواد قرائية متنوعة، وحتى لا يرجح جانب دراسي معين فإن الإجابة عن المادة المقروءة لا تتطلب معارف خارج النص.

وتضيف بعض اختبارات التمكن أقساماً أخرى كالتعبير الحر والاستخدام الشفهي، لكن ذلك يجعل من تقدير الدرجات أمراً صعباً، إذ إن الدرجات في اختبارات التمكن تقدر آلياً، وهذا لا يتيسر مع قراءة نماذج كتابية للطالب أو الحكم على تمكنه من الإجابة الشفهية التي تسجل عادة على شريط.

الاختبارات التشخيصية:

وتهدف إلى تشخيص جانب معين من لغة معينة، فاختبار تشخيص النطق قد يهدف إلى تحديد الملامح الصوتية التي تشكل صعوبة للدارس، وثمة فقرات موضوعة، يقرأ الدارس منها فقرة قصيرة، ويفحص المدرس تسجيل هذه القراءة ويقارنها بقائمة مفصلة بأخطاء النطق مما يساعد على تشخيص مشكلات نطقية معينة. وقد تؤدي اختبارات التمكن هذا الدور بأن تعزل بعض عناصرها ثم تحللها. وقد تؤدي اختبارات التمكن واختبارات التشخيص وظيفة اختبار التصنيف الذي يحدد المستوى الدراسي الذي يحسن أن يلتحق به الطالب.

اختبارات التحصيل:

وهي تقتصر ـ كما هو معروف ـ على الدروس أو الوحدات التي تقدم في قاعة الدرس، أو على المقرر كله.

اختبارات الاستعداد:

وهذا نوع آخر من الاختبارات يوجه إلى الطالب قبل أن يبدأ دراسة اللغة الثانية بهدف التنبؤ بسيره في تعليم اللغة في المستقبل، وهو يقيس قدراته العامة وقدراته في تعلم اللغة الأجنبية، ومن ثم لا يرتبط هذا الاختبار بلغة بذاتها، وفي الولايات المتحدة يستخدم اختباران معياريان من اختبارات الاستعداد هما: اختبار الاستعداد في اللغات الحديثة[(١)]، واختبار «بمسلير» للاستعداد اللغوي[(٢)]، وكلاهما في الإنجليزية، ويطلب من الدارس أداء بعض المهمات التعليمية مثل تعلم الأعداد، والاستماع، ومعرفة مفاتيح الهجاء، والاستظهار.

ورغم أن هذه الاختبارات كانت شائعة جداً في مجال اللغة الثانية فهي لا تستعمل الآن إلا نادراً؛ لأنها في الحقيقة لا تؤدي إلى قياس موضوعي، بل تنتهي إلى التخمين، ثم إنه من غير العملي أن نحكم على شخص قبل أن يبدأ، ونجعله بعد ذلك تحت وطأة هذا الحكم سواء في ذلك المدرس أم الدارس.

لا شك أنك تدرك أهمية التنوع في الاختبارات، لأن كل نوع يخدم أغراضاً محددة، ومن ثم عليك أن تكون على وعي عميق بسياق الاختبارات وأهدافها.

ويشتمل كل نوع من أنواع الاختبارات على أساليب وإجراءات مختلفة تتأرجح بين الذاتية والموضوعية، والمفتوحة والمعيارية، والاختيار من متعدد وملء الفراغ، والشفهية والمكتوبة، وحيث إن اللغة تقتضي مهارات أربعاً فإن الاختبارات تقيس قدرات التحدث والاستماع والقراءة والكتابة. إذن ليس مستغرباً أن يتمكن الطالب من قراءة لغة أجنبية دون التحدث بها، أو أن ترجح قدرته الاستماعية قدرته في الحديث.

ويمكن لاختبار كل نوع من أنواع الاختبارات أن يركز على وحدات طويلة

(١) Carrol and Sapon (1958).

(٢) Pimsleur (1966).

متصلة من اللغة، تتدرج من الأصغر إلى الأكبر، أي الصوت، فالرمز الكتابي، فالكلمة فالجملة، فالخطاب، المهم أن تكون «الوحدات» موضع اعتبار عند تفسير نتيجة الاختبار. واختبار الأداء الشفهي قد يهدف إلى اختبار الطلاقة العامة في الحديث أو نطق أصوات معينة، كما قد تكون على شكل محاكاة، أو إجابة معيارية، أو حرة. وهكذا أيضاً قد يركز اختبار فهم المسموع على ملمح واحد من ملامح اللغة، أو الاستماع الإجمالي لمعرفة المعنى العام. وكذلك اختبار القراءة قد يهدف إلى فهم فقرات قصيرة، أو طويلة، أو جمل مفردة، أو عبارات، أو كلمات، كما أن اختبار الكتابة قد يكون مفتوحاً كالتعبير الحر، وقد يكون معيارياً يقيس كل شيء من الهجاء إلى الخطاب.

زوايا تاريخية:

سوف نعرض للموضوعات الأساسية، النظرية والعملية، في اختبارات اللغة في هذه الأيام:

١ ـ اختبارات النقاط المنفصلة في مقابل الاختبارات التكاملية.

٢ ـ تقدير القدرة الاتصالية. وحتى يتضح لنا إطار ذلك نحاول أن نلقي نظرة سريعة على تاريخ اتجاهات الاختبارات اللغوية، ولعلنا نقسمه إلى ثلاث فترات متابعة لسپولسكي[١].

أولها: ما يطلق عليه «الفترة ما قبل العلمية»، وهي فترة ما قبل الخمسينيات. لا نعرف فيها بحوثاً عن اختبارات اللغة، بل إن تعليم اللغة لم يكن علماً قائماً بذاته، ومن ثم كانت الاختبارات تسير وفق المبادىء العامة لما كان جارياً في العلوم الإنسانية والاجتماعية، وكانت الاختبارات مشتقة في الأغلب من طريقة النحو والترجمة أو من الطرق التي تركز على القراءة.

ثانيها: من أوائل الخمسينيات إلى أواخر الستينيات، ويسميها «سپولسكي» فترة الاختبارات النفسية البنائية». ولعلك تذكر ما تميزت به هذه الفترة من سيطرة النظرية البنائية اللغوية وعلم النفس السلوكي بما نتج عنه من روح علمية في تعلم اللغات، ثم شهدت هذه الفترة أيضاً أوج انتشار التحليل التقابلي. ومن ثم كانت

(١) Spolsky, B. (1978b).

الاختبارات تركز على عناصر لغوية مثل المقابلة الصوتية أو النحوية أو المعجمية بين لغتين[١] ، أو على عناصر مفردة في اللغة، وقد عرفت هذه الطريقة باسم «النقاط المنفصلة» في اختبارات اللغة التي ينبغي أن نفرقها عن الاختبارات التكاملية[٢] .

أما المرحلة الثالثة فتبدأ في أواخر الستينيات، إلى وقتنا الحاضر، وتسمى «الفترة اللغوية الاجتماعية التكاملية» حيث أفضى عدم الرضا عن البنائية والسلوكية إلى البحث في القدرة الاتصالية وفي سياقات اللغة. وأخذ مختبرو اللغة يدركون أن مجمل الحدث الاتصالي أكبر من مجموع عناصره اللغوية[٣] ، ومن هنا بدأ المتخصصون في اختبارات اللغة يبحثون عن طرق لاختبار القدرة الاتصالية عند الدارسين.

وهكذا ترى أن الاختبارات اللغوية تابعت التغير في الاتجاهات العلمية في علم اللغة وعلم النفس مما عرضناه لك في فصول هذا الكتاب.

الاختبارات المنفصلة والاختبارات التكاملية:

تنهض اختبارات النقاط المنفصلة ـ كما ذكرنا ـ على افتراض أن اللغة يمكن أن تحلل إلى عناصرها، ومن ثم يمكن اختبار هذه العناصر اختباراً دقيقاً. وهذه الاختبارات لا تخرج عن المهارات الأربع (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) وتشتمل على الوحدات الهرمية في اللغة (الصوت، الرمز الكتابي، والصرف، والمعجم، والنحو والتراكيب) ومن هنا يقال إن الاختبار النمطي للتمكن اللغوي الذي يشتمل على أسئلة الاختبار من متعدد في النحو والمفردات والقراءة وغيرها، وعلى بعض العناصر التي تركز على وحدات صغيرة وأخرى كبيرة، يمكن أن يقيس هذه النقاط المنفصلة من اللغة ويمكن أن يكون «صادقاً» إذا استطاع أن يمثل هذه الوحدات تمثيلاً دقيقاً.

ولقد لقيت طريقة النقاط المنفصلة بعض النقد عند ظهور الاختبارات التكاملية

---

(١) Lado, R. (1961).

(٢) Carroll (1961).

(٣) Clark (1983: 432).

الاجتماعية اللغوية التي أخذت تركز على الاتصال والوثاقة والسياق. وقد صدر هذا النقد عن «جون أوللر» الذي يرى أن القدرة اللغوية مجموعة متحدة من القدرات المتداخلة لا تنفصل، ومن ثم لا يمكن اختبارها منفصلة، أي أن القدرة الاتصالية قدرة شاملة تقتضي تكاملاً كبيراً، ومن هنا جاءت التسمية، وهذا التكامل لا يتوافر في النقاط المنفصلة.

ويقول أوللر[١] : «إذا كانت العناصر المنفصلة تعزل المهارات فإن الاختبارات التكاملية تعيدها إلى تجمعها، وعلى حين تحاول العناصر المنفصلة أن تختبر المعارف اللغوية واحدة واحدة فإن الاختبارات التكاملية تنظر إلى قدرة الدارس على استخدام هذه المعارف في وقت واحد».

فما الاختبار التكاملي؟.

هناك نمطان: اختبار الإكمال، واختبار الإملاء:

أما اختبار الإكمال فيتكون من قطعة للقراء تبلغ ٢٥٠ أو ٣٠٠ كلمة، تُسْقَط منها بعض الكلمات (الكلمة الخامسة أو السادسة أو السابعة في الأغلب) ثم يطلب من الدارس أن يملأ الفراغ بكلمات مناسبة. ويزعم أوللر[٢] أن نتائج هذه الاختبارات تعد قياساً جيداً للتمكن اللغوي الإجمالي. ومن الواضح أن ملء الفراغ يتطلب ـ وفقاً للمعايير النظرية ـ عدداً من القدرات التي ترتبط بالقدرة اللغوية ارتباطاً وثيقاً كمعرفة المفردات والنحو والصرف وبنية الخطاب ومهارات القراءة واستراتيجيتها.

وتتنوع أشكال اختبارات الإكمال في معدل إسقاط الكلمات من كل كلمة خامسة إلى كل كلمة ثامنة، على أن الإسقاط «المنطقي» أفضل من إسقاط الكلمات بمعدلات أو نسب ثابتة[٣] ، والإسقاط المنطقي يعني إسقاط كلمات تتوافر فيها بعض معايير فهم الخطاب، ويختلف تقدير الدرجات وفقاً لما يطلب من الدارس أيملأ الفراغ بالكلمة ذاتها التي أسقطت أم بكلمة مناسبة، ويمكن تعديل ملء الفراغ

(١) Oller (1979: 37).

(٢) Oller (1976, 1979).

(٣) Bachman (1982, 1984).

إلى اختيار من متعدد، وقد أظهرت البحوث عن اختبار «التويفل»[1] أن اختبارات الإكمال قد تضيف بعداً وظيفياً ـ ويحتفظ هذا الاختبار في الوقت نفسه بسهولة التطبيق من الناحية الإدارية مع وجود نصف مليون دارس يؤدون هذا الاختبار سنوياً.

أما اختبار الإملاء فمعروف لدى كل دارسي اللغة، حيث يقرأ المدرس قطعة من مائة كلمة أو مائتين ثلاث مرات على الأغلب، يقرأها في المرة الأولى بسرعته الطبيعية والطلاب يستمعون، ثم يقسمها في المرة الثانية إلى أجزاء والطلاب يكتبون عند الوقفات، ثم يقرأها في المرة الثالثة بالسرعة العادية والطلاب يراجعون، وللإملاء أشكال عديدة من إجراءات التنظيم وتقدير الدرجات، وفق اختلاف طول العبارات، وسرعة القراءة الثانية، ومدة الوقفات. ومن ثم فإن اختبارات الإملاء واختبارات الإكمال يمكن أن تتحد لتكون إملاءً جزئياً أو إكمالاً شفوياً.

وقد قيل إن اختبارات الإملاء والإكمال معاً تمثل اختباراً تكاملياً جيداً، ذلك أنها تقيس قدرات معينة في النحو والخطاب، وأن نتائج اختبارات الإملاء تتوافق مع نتائج اختبارات التمكن الأخرى، إذ النجاح في الإملاء يقتضي استماعاً جيداً وإعادة ما سمع كتابة، وذاكرة قوية على المدى القصير، وبعض استعدادات التوقع لتعين الذاكرة. لكن المشكلة أن اختبارات الإملاء تظل مقصورة على النشاط الصفي، ثم إن الثبات في معايير تقدير الدرجات يمثل مشكلة لا توجد في اختبارات ملء الفراغ مثلاً.

ولا يزال الجدل يدور حول بنية الاختبار التكاملي للتمكن اللغوي، فيرى عدد من الباحثين[2] أن المقدرة اللغوية لا يمكن تجزئتها، ومن ثم عرضوا «فرضية الخاصية المتكاملة» التي تذهب إلى أن التمكن اللغوي مفهوم متكامل، أي المفردات والنحو والأصوات والمهارات الأربع لا ينفصل بعضها عن بعض.

وعارض آخرون، إذ يرون أن «التمكن اللغوي» مفهوم ضعيف التحديد في مجال اختبارات اللغة[3] ـ وقد وجد «فرهدي» فروقاً كبيرة في الأداء في ست

---

(١) Duran (1985).

(٢) Oller (1979).

(٣) Farhady (1982: 44).

مكونات في اختبار التمكن في اللغة الإنجليزية لغة ثانية وفقاً لبلد الطالب ومجال تخصصه، ودراسته السابقة؛ إذ أحرز البرازيليون أقل الدرجات في فهم المسموع ودرجات عالية في فهم المقروء، على حين كانت درجات الفيليبنيين أعلا في خمس مكونات وأقل من البرازيليين في فهم المقروء.

ولا نزال إلى الآن لا نرجح اتجاها على اتجاه، على أن قياس القدرة اللغوية باعتبارها خاصية متكاملة إذا كان ممكناً فإن أمامنا أشواطاً طويلة لصياغة اختبارات تكاملية دقيقة. ومن ثم يزداد التركيز على النقاط المنفصلة في الوظائف اللغوية وفي الخطاب، لأن مجال اختبارات اللغة يأخذ اتجاهاً مغايراً لاتجاه الجدل والنظرية الذي يصعب وضع حدود له.

تقدير القدرة الاتصالية:

وواضح أن اختبار القدرة الاتصالية هو مدار الجدل بين الاختبارات المنفصلة والاختبارات التكاملية، وقد حدث تقدم ظاهر ـ في الثمانينيات ـ في تنقيح تعريفاتنا للقدرة الاتصالية وفي إجراء بحوث جادة عن اختبار الاتصال.

واختبار الاتصال يجب أن تتوافر فيه معايير صارمة[١] تقيس القدرة النحوية والخطابية واللغوية الاجتماعية والوظيفية إضافة إلى القدرة الاستراتيجية، ويجب أيضاً أن يكون «تداوليا» أي يتطلب من الدارس أن يستخدم اللغة استخداماً طبيعياً في الاتصال الحقيقي، وأن يربط ذلك بأفكاره وأحاسيسه، أي أن يوظف اللغة باستخدامها في السياق المناسب. ويجب أيضاً أن يكون اختباراً مباشراً وأن يختبر الدارس في مختلف الوظائف اللغوية، ومن الواضح أن هذه كلها أمور صعبة ليس من اليسير الوصول إليها، ولكن المدرس يجب أن يكون واعياً بهذه المبادىء على أية حال.

وفضلاً عن هذه المبادىء قدمت «ميريل سوين»[٢] قائمة بأربعة معايير أساسية لبناء الاختبار الاتصالي، وقد شاع الاستشهاد بها في هذا المجال، وهي:

(١) Wesche (1983), Swain (1984).

(٢) Swain (1984).

١ ـ **البدء من نقطة معينة:**

يجب أن تبدأ الاختبارات من معلومات ومبادىء موجودة فعلاً، فالإطار النظري الذي شرحناه في هذا الكتاب مثلاً يعد أساساً لبناء الاختبارات الاتصالية.

٢ ـ **التركيز على المحتوى:**

قد يحتوي الاختبار التقليدي على مئات من العناصر غير المترابطة مما يجعل الدارس يقفز من نقطة إلى أخرى في ثوان قليلة، وهذا يتأتى عن المواقف الاتصالية الطبيعية، ولذلك تقترح «سوين» أن يكون محتوى الاختبار محركاً لدوافع الدارس ومثيراً لاهتمامه، كأن يشتمل على موقف ما مثل «فرص للعمل في مكانين مختلفين»، فيكون الموقف ذاته مثيراً للاهتمام، مشتملاً على معلومات جديدة يعالجها الدارس، ومعنى ذلك أن الاختبار التكاملي يمدنا بالسياق وهو المحور في عملية الاتصال.

٣ ـ **السعي إلى الأفضل:**

يجب أن يكون الاختبار مصوغاً كي يستخلص أفضل أداء ممكن من الدارس، وذلك إذا قل التوتر، وتوافر الوقت لإتمام المطلوب، وإذا شعر الدارس أنه قادر على النجاح، وقد اقترح «كانال»(١) أن يشتمل الاختبار على أربع مراحل:

١ ـ الإحماء: يتكيف فيه الدارس على نظام الاختبار وعناصره.

٢ ـ فحص المستوى: حيث تكشف عناصر الاختبار أن الدارس في المستوى الذي يفترض أن يكون فيه.

٣ ـ سبر الغور : حيث تتحد قدرات الدارس عن طريق مواجهة عناصر الاختبار الصعبة.

٤ ـ التهدئة: حين تتاح للدارس فرصة الاسترخاء مع بعض الأسئلة السهلة التي تهدىء من روعه.

٤ ـ **العمل على التحسين:**

نقصد به ما يحدثه الاختبار من أثر في قاعة الدرس، فنحن لا ندرس «من أجل» الاختبار، بل نستخدم الاختبار باعتباره أداة تعليمية تمثل وسيلة للتغذية

(١) Canale (1984).

الراجعة تساعد المدرس على معرفة عناصر القدرة الاتصالية التي يحتاج إلى تحسينها. ومن ثم يجب أن نصوغ الاختبارات بحيث تقدم هذه التغذية الراجعة.

وليس بوسعنا هنا أن نحصي أشكال اختبارات القدرات الاتصالية، ولكننا نكتفي هنا بأن نوجز لك وصف «فيشه»[١] لاختبار اتصالي وُضِعَ لطلاب المدارس الثانوية في هولندا على النحو التالي:

اختبارات الحوار الوظيفي للمعهد الوطني للقياس التربوي:

توضح اختبارات اللغة التي تُقدَّم لطلاب المدارس الثانوية في هولندا مدى الإفادة من أهداف المجلس الأوروبي في تعليم اللغة الثانية في قياس التمكن الشفوي، وفيما يلي وصف موجز لهذا الاختبارات.

الشكل:

مجموعة من المهارات الموقفية، والموضوعية، والاختبارات، في شكل إرشادات مكتوبة ورسوم مصاحبة تتصل بالحوار.

الهدف:

اختبار القدرة على الاتصال الشفوي عن طريق ممارسة التحدث باللغة الثانية (الفرنسية، الألمانية، الإنجليزية)، ويتم هذا الاختبار إما بتدريبات داخل قاعة الدرس، أو بتقدير معدل التمكن اللغوي.

المختَبرون:

طلاب المدارس الثانوية الذين أمضوا أربعة أعوام في دراسة اللغة (ثلاث مرات أسبوعيا).

المواصفات:

تتفق أهداف الاختبار مع أهداف المقرر، وقد اختير لذلك ثلاثة من أنماط السلوك اللغوي باللغة الهدف عن «مواقف، وموضوعات، وأحداث كلامية اجتماعية» وقد تم الاختيار مما يتوقع أن يحتاجه الدارس عند سفره إلى الخارج أو التقائه بالسائحين الأجانب في هولندا.

---

(١) Wesche (1983: 48-49).

١ ـ المـواقـف:

حُدِّد خمسة عشر موقفاً، وما يتفرع عنها، بما في ذلك أدوار المشاركين في الحديث والوظائف، واللغة، والأفكار التي يتطلبها الحوار.

مـثـال: **التخييم:**

الموقف الفرعي: مكتب الاستقبال

الأدوار : موظف الاستقبال والضيف

الوظائف اللغوية: الاستفسار عن بعض المعلومات...

الأفكار المحددة: موقع الخيمة، الأدوات، وقت السفر...

(بعض المواقف الأخرى: في القطار، التسوق ـ في قسم الشرطة...).

٢ ـ الموضـوعـات:

حدد اثنا عشر موضوعاً بما يتفرع من موضوعات فرعية ووظائف لغوية:

مـثـال: **معلومات أو بيانات شخصية:**

الموضوع الفرعي: الاسم، العنوان، السن...

الوظائف اللغوية: التعرف، الوصف، التحديد...

(بعض الموضوعات الأخرى: الحياة اليومية ـ العطلات ـ بعض المشكلات الاجتماعية والسياسية).

٣ ـ الأحداث الكلامية والاجتماعية:

حددت سبعة أحداث كلامية اجتماعية مثل التحية وتقديم الشخص نفسه للآخرين والشكر، والاستئذان... الخ.

الإجـراءات:

وضع أعضاء المعهد الوطني للقياس التربوي مسودة بعناصر الاختبار جربت مراراً في المدارس ثم روجعت.

وصف الاختبار:

يشتمل كل اختبار على إرشادات للحوار، يؤدي فيه المختبِر والمختبَر دور

المتحاورين، وكل حوار يقدم عشرة أعمال متتابعة.

مثال: التخييم:

المختَبِر: ستصلون إلى مكتب استقبال المخيم في المساء فتجدون سيدة عجوزاً فحيوها.

المختبَر: مساء الخير يا سيدتي.

المختَبِر: سترد السيدة: مساء الخير، وحينئذ تطلبون منها مكاناً.

المختبَر: أود أن أخيم هنا، فهل أجد مكاناً لخيمتي؟

تقدير الدرجات:

تم وضع هيكل تجريبي لتقدير الدرجات تتراوح من ١ إلى ٦ لكل عمل من الأعمال العشرة، وتعتمد على المصحح من حيث حكمه على الوضوح والأخطاء والنطق. ويجري الآن وضع مقياس جديد لأن نسبة الثبات في تقدير الدرجات كانت متدنية.

تعليقات:

تتفق هذه الاختبارات مع كثير من مبادىء الاختبارات الاتصالية التي عرضنا لها آنفاً، فهي تعتمد على نموذج نظري للقدرة الاتصالية، وعلى أهداف الدارس، وعلى التفاعل اللغوي، وهي اختبارات تداولية ذات سياق لغوي وموقفي. غير أن وثاقة اللغة التي تستغل لإثارة الحوار أمر فيه نظر، إضافة إلى الطريقة التي تستخدم بها اللغة، لأن المختبر لا يقتصر دوره على الاشتراك في الحوار، بل يوجه الدارس إلى طريقة الرد المناسبة، كما أن الوثاقة في العمل المدرج في الاختبار تختلف باختلاف إجراءات تنظيم الاختبار، وباختلاف قدرة طرفي الحوار على تقمص الشخصيات. وهذه الاختبارات مباشرة نسبياً من حيث أهدافها، ويسمح فيها بالردود غير المتوقعة، ولا تؤثر دقة الردود على نظام تقدير الدرجات. وتقدم هذه الاختبارات مواقف متنوعة وتشتمل على وظائف لغوية كثيرة، لكن الثبات في تقدير الدرجات لا يزال أمراً غير مؤكد، شأنه في ذلك شأن صدق التنبؤ، ومع ذلك فإن صدق الشكل والمضمون عالٍ جداً. أما فيما يتصل بمعيار سهولة إجراء الاختبار فإن وضع هذه الاختبارات تطلب كثيراً من الوقت، على أن تطبيقها ـ رغم كل

شيء ـ عملي جدا، وفضلاً عن ذلك فإنها تقدم نموذجاً للمدرس يحتذيه في اختباراته الخاصة.

من بين اختبارات التمكن الشفوي الاتصالي المعروفة اختبار معهد الخدمة الخارجية الذي اشتهر الآن بأن مستوياته الستة (من صفر إلى خمسة) تعد مؤشراً جيداً على التمكن من التحدث باللغة الأجنبية. وتستند المقابلات الشخصية على أداء أعمال لغوية خاصة تكشف عن مستوى النطق والطلاقة والمعلومات الاجتماعية اللغوية والثقافية والنحو والمفردات. ويحكم من يدير المقابلة الشخصية على الأداء مستعيناً بجدول ضبط مفصل يحدد موضع الدارس بين المستوى صفر (حيث لا يستطيع أن يقدم أي أداء باللغة) والمستوى الخامس (حيث يتساوى تمكنه من الحديث مع مستوى المتكلم الأصلى المتعلم). وفيما يلي وصف موجز لهذه المستويات:

المستوى	الوصف
صفر	لا يستطيع التعامل باللغة المنطوقة.
صفر+	يستطيع إنجاز احتياجاته الأساسية باستخدام عبارات تدرب عليها.
١	يستطيع أداء الحد الأدنى من متطلبات الحياة اليومية وأداء حوارات بسيطة جداً مع الآخرين وجهاً لوجه حول موضوعات مألوفة.
١+	يستطيع أن يبدأ حواراً مع الآخرين وجهاً لوجه ويستمر فيه، ويستطيع أداء متطلبات اجتماعية محدودة.
٢	يستطيع أداء متطلبات اجتماعية روتينية وبعض متطلبات العمل المحدودة
٢+	يستطيع أداء معظم متطلبات العمل باستخدام لغة فعالة ومقبولة غالباً.
٣	يستطيع التحدث بمستوى كاف من دقة التراكيب والمفردات مما يساعده على الاشتراك الفعال في معظم الأحاديث الرسمية وغير الرسمية حول موضوعات عملية واجتماعية ومهنية.
٣+	يستطيع ـ في الأغلب ـ استعمال اللغة لأداء المتطلبات المهنية في نطاق واسع من الأعمال الدقيقة.

المستوى	الوصف
٤	يستطيع استخدام اللغة بدقة وطلاقة في كل المستويات التي تتصل عادة بالعمل.
٤+	يمتلك تمكناً ممتازاً في الحديث في كل المواقف، يتساوى مع تمكن المتحدث الأصلي ذي المستوى العالي من التعلم واللباقة.
٥	يمتلك تمكنا من الحديث يعادل من حيث الأداء الوظيفي تمكن المتحدث الأصلي ذي المستوى العالي من التعلم واللباقة، ويعكس المعايير الثقافية للبلد صاحب اللغة.

إن هذه اللمحة السريعة عن هذين الاختبارين كافية أن تقدم للقارىء فكرة عن تاريخ هذا الاتجاه من الاختبارات، ولعلها تلهمه أن يصوغ اختباراته بحيث تكون اختبارات اتصالية قدر المستطاع.

في قاعة الدرس:

إرشادات التمكن اللغوي الخاصة بالمجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية: هذه هي الحلقة الأخيرة في سلسلتنا المتصلة عن التطبيقات داخل قاعة الدرس، وهي ليست طريقة، ولا منهجاً، ولا إجراءات، ولا اختباراً، إذ قد يكون مفيداً وقد عرضنا لمبادىء الاختبارات، وبخاصة الاختبارات الاتصالية، أن نعرض للتصنيف المعياري لإرشادات التمكن في اللغة الأجنبية وهي التي تستخدم منذ عدة سنوات ولا تزال. وقد صاغ المجلس الأمريكي لتعلم اللغات الأجنبية مجموعة من الإرشادات تنبع من الحاجة إلى إرساء أسس متعارف عليها لمستويات التمكن اللغوي، وهي المعروفة بالمستوى المبتدىء، والمستوى المتوسط، والمستوى المتقدم. وتهدف هذه الإرشادات إلى تفسير الفئات الوظيفية في المهارات الأربع. وسوف ترى أنها تشبه مستويات اختبار معهد الخدمة الخارجية شبهاً كبيراً، وإن كانت أقل فنية إذ يعادل المستوى الأعلى هنا المستوى ٤ هناك. وفيما يلي جدول

يوضح العلاقة بين المستويات[1] :

مستويات المجلس الأمريكي	مستويات معهد الخدمة الخارجية
المبتدىء الأدنى	صفر
المبتدىء المتوسط	
المبتدىء الأعلى	صفر+
المتوسط الأدنى	١
المتوسط الأوسط	
المتوسط الأعلى	١+
المتقدم	٢
المتقدم+	٢+
	٣
	٣+
	٤
المتميز	٤+
	٥

وعلى الرغم من أن إرشادات المجلس الأمريكي (١٩٨٢) قد وضعت بهدف الاختبار فإنها تشتمل على أفكار واضحة تتصل بالتعليم، أي بتصميم المناهج وطرق التدريس وإجراءات تخطيط الدرس. لذلك نورد هنا مجموعة واحدة من هذه الإرشادات، وهي التي تتعلق بالتمكن من الحديث، نرجو أن تكون نافعة في بناء تصورنا لتعليم اللغات الأجنبية وتعلمها.

إرشادات المجلس الأمريكي في التمكن اللغوي:

التحدث: المبتدىء الأدنى: لا يستطيع التعامل باللغة المنطوقة، فالتعبير الشفوي مقصور على بعض الكلمات المفردة، وليست لديه أية قدرات اتصالية.

(١) Lange and Lowe (1986).

المبتدىء الأوسط:

يستطيع التعامل بقدرات محدودة جداً في مجال الحاجات المتوقعة، والمفردات لا تجاوز التعبير عن الحاجات الأولية، والنحو غير مترابط، والتصريفات غير موجودة غالباً، أو يعتورها الاضطراب والتحريف، ومعظم الجمل تتكون من كلمات متفرقة أو تراكيب قصيرة، وتتسم بوقفات طويلة متعددة مع تكرارا بعض الكلمات. والنطق غير واضح وعليه آثار اللغة الأم، ويصعب فهمه حتى على المدرسين الذين اعتادوا على التحدث مع الأجانب.

المبتدىء الأعلى:

يستطيع التعبير عن الحاجات الأساسية باستخدام عبارات سبق أن تعلمها، ويستطيع توجيه أسئلة، وتكوين جمل جزئية فيها قدر لا بأس به من الدقة، لا يمتلك حرية حقيقية في التعبير رغم دلائل على التلقائية والمرونة لديه. نلحظ طولا ضعيفاً في العبارة مع استمرار الوقفات الطويلة وتكرار كلمات معينة، لكن معظم العبارات موجزة تنقصها الدقة مع الاضطراب والتحريف. وتقتصر المفردات على مجالات الحاجات الأساسية لكنه يستطيع التمييز بين الفونيمات المختلفة حيث تنطق مفردة ويكثر الخطأ حين تنطق في كلمات أو عبارات، ويؤدي ذلك إلى قطع الاتصال حتى مع أولئك الذين تعود التعامل معهم. كما يلاحظ ضعف تمكنه من أنماط النبر والتنغيم.

المتوسط الأدنى:

يستطيع أداء الحد الأدنى من الحاجات الأساسية ومتطلبات الحياة الاجتماعية ويستطيع توجيه بعض الأسئلة أو الإجابة عن أسئلة يسيرة في مجال الحاجات الأساسية والموضوعات المألوفة، كما يستطيع بدء حوار أو مواصلة حوار بسيط وجهاً لوجه. تحتوي كل عبارة لديه على قاعدة نحوية مكسورة، ويظهر التدخل اللغوي القوي واضحاً في النطق والنبر والتنغيم، وكثيراً ما يحدث سوء فهم لقلة المفردات والنحو والخطأ في الأصوات، على أن الذين اعتادوا التحدث معه يمكنهم فهمه إذا كرر كلامه. ويلاحظ قلة المعلومات الدقيقة التي يمكنه أن ينقلها بسبب عدم استقرار النحو، كما يلاحظ عدم وجود أساليب النعت.

المتوسط الأوسط:

يستطيع أداء الحاجات الأساسية وبعض المتطلبات الاجتماعية المحدودة، ويستطيع تكوين بعض الأسئلة حين يطلب منه ذلك، ولا تجاوز المفردات نطاق الحاجات الأساسية مثل التاريخ الشخصي والنشاط في أوقات الفراغ، وتظهر بعض الدقة في التراكيب النحوية الأساسية مثل الربط بين الفعل والفاعل وتوافق الصفة والموصوف وبعض نواحي التصريف.

المتوسط الأعلى:

يستطيع أداء الحاجات الأساسية وبعض المتطلبات الاجتماعية المحدودة ويتسم بالتلقائية في استخدام اللغة إلى حد ما، لكن طلاقته محدودة وهو يستطيع بدء حواء عام مع الاستمرار فيه، لكن ينقصه فهم كثير من عادات الحوار الاجتماعية. وتظهر مرونته وقد ازدادت في عدد من السياقات خارج نطاق الحاجات الأساسية. تفرض عليه مفرداته المحدودة بعض التردد والدوران في الحديث، كما يخطيء كثيراً في التراكيب، ولا تزال الأخطاء في بعض الأنماط المعقدة واضحة رغم استقرار ترتيب الكلمات لديه إلى حا ما، لا يستطيع الاستمرار في استخدام التراكيب المترابطة في عبارات طويلة، وقدرته محدودة في الوصف، وهو على وعي بطرائق الربط الأساسية مثل الضمائر، وتصريف الأفعال. ويتكون النص المطول لديه من عبارات قصيرة منفصلة، ونطقه واضح إلى حد ما، يفهمه المتحدث الأصلي باللغة ممن اعتاد على التحدث مع الأجانب، وهو يستطيع دمج الفونيمات وتجميعها بوضوح، ولكنه يجد بعض الصعوبة في نطق أصوات معينة في بيئات صوتية معنية، ولا يزال يضطر إلى تكرار عبارته كي يفهمه الآخرون، لكنه يستطيع أن يروي أو يحكي مستعملاً الزمن الماضي والمستقبل.

المستوى المتقدم:

يستطيع أداء المتطلبات الاجتماعية الروتينية وبعض متطلبات العمل المحدودة، ويستطيع التعامل بثقة مع معظم المواقف الاجتماعية كتقديم نفسه للآخرين والحوارات العضوية عن الأحداث الجارية. والعمل والأسرة والمعلومات الشخصية رغم وجود بعض الصعوبات، ويستطيع التعامل مع بعض متطلبات العمل

المحدودة، ويحتاج إلى المساعدة في بعض الصعوبات. يمتلك قدراً كافياً من المفردات للرد على بعض العبارات غير المباشرة. لهجته واضحة رغم بعض الأخطاء. دقيق في التراكيب الأولية، لكنه لا يتحكم في النحو تحكماً كاملاً.

المتقدم +:

يستطيع أداء معظم متطلبات العمل، يمتلك القدرة على الاتصال في الموضوعات المادية عن اهتماماته الخاصة ومجالات قدرته، وهو متمكن إما في النحو وإما في المفردات وليس فيهما معاً، مما يؤدي إلى سوء الاتصال أحياناً، وتتراوح نقاط الضعف لديه من التراكيب اليسيرة مثل الجموع وحرف الجر أو النفي إلى التراكيب المعقدة مثل استخدام الأزمنة والمبني للمجهول وترتيب الكلمات وجملة الصلة، يتحكم في المفردات العامة ومفردات الحياة اليومية، ويُظهِر طلاقة واضحة وسلاسة في الحديث، لكنه قد يفقد هذه السيطرة حين يكون متوتراً أو واقعاً تحت ضغط.

المستوى المتميز:

يستطيع التحدث بمستوى عال من الدقة في التراكيب والمقررات مما يمكنه من الاشتراك الفعال في معظم الحوارات الرسمية وغير الرسمية عن الموضوعات العملية والاجتماعية والمهنية، ويستطيع مناقشة الاهتمامات الخاصة ومجالات القدرة الخاصة بسلاسة، وثروته اللفظية كبيرة لا تحوجه إلى تلمس الكلمات، لهجته بها بعض السمات الأجنبية، يتحكم في النحو تحكماً جيداً، يندر أن تسبب أخطاؤه سوء فهم أو إزعاجاً لصاحب اللغة.

الفصل الثاني عشر

زوايا نظرية

حين نعالج مسألة معقدة في الخبرة الإنسانية فإننا نتجه إلى وضع نظريات أو فرضيات أو تعريفات لهذه المسألة، ثم نختبر فرضياتنا بالملاحظة التجريبية والتحليل الحدسي، وبدهي أن الوصول إلى نظرية راسخة صادقة يقتضي جهداً موفوراً في الملاحظة والتحليل، خاصة إذا كانت المسألة تتضمن خبرات كثيرة كتلك التي نعرفها عن عملية تعلم اللغة الثانية. وعلى الرغم مما نعرفه عن الجهود البحثية الهائلة التي جرت في العقدين الماضيين، والتي شرعت في رسم إطار عام لنظرية اكتساب اللغة الثانية فإننا لا نزال في حاجة إلى صياغة نظرية متكاملة عن هذا الاكتساب. ونحن نعرف أننا ـ في الوقت الحاضر ـ لا نزال في مرحلة بناء النظرية، ومن ثم علينا أن نواصل الجهد في الملاحظة والتغذية الراجعة من أجل الوصول إلى النظرية المتكاملة التي نطمح إليها.

وهذا الكتاب يهدف أساساً إلى أن يحث المدرس الحالي ومدرس المستقبل إلى السعي نحو فهم متكامل لأسس تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها، وذلك لا يكون إلا بالاستناد إلى أسس نظرية. ولعلك تذكر ما أشرنا إليه صدر هذا الكتاب من أن النظرية تعريف مطول، وأن هذا التعريف يشتمل على عناصر ضرورية وقد كنا نحاول أن نجيب عن السؤال المعقد: ما اكتساب اللغة الثانية؟ وأظننا الآن متفقين على أن اكتساب اللغة الثانية لا يختلف عن اكتساب اللغة الأولى اختلافاً كاملاً، إذ ما هو إلا فرع من فروع التعلم البشري العام ينتظم أشكالاً معرفية، ويرتبط بشخصية الفرد، ويمتزج بتعلم الثقافة الثانية، ويحتوي على التدخل اللغوي وإبداع نظام لغوي جديد، وتعلم الخطاب والوظائف الاتصالية للغة. وكل ذلك ـ وما قد يتفرع عنه ـ يشكل أساس نظرية متكاملة في اكتساب اللغة الثانية.

فما الذي نعنيه حقاً حين نتحدث عن نظرية متكاملة أو موحدة في اكتساب اللغة الثانية؟ وكيف نؤلف بين العوامل الكثيرة التي تتصل بذلك في نسيج واحد؟ فلنلق الآن نظرة سريعة على ماهية هذه العوامل.

التصنيفات، والفرضيات، والنماذج:

ليس بدعاً أن نقول إن تعلم لغة ما عملية معقدة أشد التعقيد، وهذا الكتاب الذي بين يديك شاهد على ذلك، والتعقيد يعني أن ثمة عوامل كثيرة جداً تربطها علاقات داخل كيان واحد متشعب يصعب أن نضع أيدينا داخله على نوع من النظام، وذلك قد يثبط عزائمنا، على أننا يجب أن نواصل السعي نحو بناء نظرية، ولقد يساعدنا ما عرضناه في هذا الكتاب من عوامل تمثل إطاراً لنظرية في اكتساب اللغة الثانية، ولعلنا نحصر ذلك فيما يلي:

١ ـ تشتمل نظرية اكتساب اللغة الثانية على فهم عام لماهية اللغة، وماهية التعلم، وماهية التعليم في سياق قاعة الدرس.

٢ ـ لا شك أن معرفتنا لاكتساب الأطفال لغتهم الأولى تزودنا بالعناصر الضرورية لفهم اكتساب اللغة الثانية.

٣ ـ لا بد من معرفة الفروق المهمة بين تعلم الأطفال وتعلم الراشدين، وبين اكتساب اللغة الثانية.

٤ ـ لا شك أن تعلم اللغة الثانية جزء من الأسس العامة للتعلم البشري وللذكاء وهو ينتمي إليهما.

٥ ـ ليس الدارسون نمطاً واحداً، بل إن هناك فروقاً هائلة بينهم في أساليبهم المعرفية وفي اختياراتهم الاستراتيجية.

٦ ـ الشخصية هي الطريقة التي يرى الإنسان بها نفسه، ويكشف عنها عن طريق الاتصال، وهي تؤثر في تعلم اللغة الثانية كماً وكيفاً.

٧ ـ إن تعلم ثقافة ثانية ـ بما تحتويه من تنوع ـ ليس إلا جزءاً من تعلم اللغة الثانية.

٨ ـ إن وجود نظرية عن اللغة أمر مهم جداً في فهم عملية اكتساب اللغة الثانية.

كما أن التقابل اللغوي بين اللغة الأم واللغة الهدف مهم ـ إلى حد ما ـ في تعلم النظام اللغوي.

٩ ـ لا مناص من أن تشتمل العملية الإبداعية في صياغة لغة مرحلية على الوقوع في أخطاء، ويستطيع المعلم والمتعلم أن يفيدا منها في تنمية معرفتهما باللغة الهدف.

١٠ ـ لا ريب أن القدرة الاتصالية هي الهدف النهائي للمتعلم، ومن ثم نراه يكافح في سبيل معرفة الجوانب الوظيفية، وعناصر الخطاب، والخصائص الفردية في الكلام، والجوانب غير اللغوية فيما يجري بين البشر من تفاعل.

١١ ـ لن نستطيع أن نعرف صدق تعليمنا أو فرضيات بحوثنا ما لم نتمكن من تصميم اختبارات لغوية تقيس قدرة الدارس وتقدم لنا معلومات نافعة قابلة للتفسير.

١٢ ـ وأخيراً، لا بد أن تشتمل نظرية اكتساب اللغة الثانية على كل ما يتصل بها من عوامل وأن تكون ـ في الوقت نفسه ـ قابلة للتطبيق في الواقع الفعلي.

ومع ما في هذه النقاط الاثنتي عشرة من غموض وعموم فإنها تشكل إطاراً لنظرية في اكتساب اللغة الثانية، وقد وزعناها كما ترى على فصول هذا الكتاب، وعالجنا العلاقات المتداخلة بينها، وقد اتضح لك أننا لا نستطيع ـ مثلاً ـ أن نجري تحليلاً تقابلياً دون أن نعرف مكان التدخل اللغوي في التعلم البشري بصفة عامة، ولا نستطيع أن نقابل بين اكتساب اللغة الأولى واكتساب اللغة الثانية ونحن نجهل المتغيرات الوجدانية والثقافية والفروق المعرفية عند الأطفال وعند الراشدين. ثم إن تحديد مصدر الخطأ عند متعلم اللغة الثانية يقتضي دراسة الاستراتيجيات والأساليب المعرفية وصدق إجراءات جمع المعلومات ـ ومن ثم لا يكفي مكون واحد من مكونات هذه النظرية، لأنها جميعاً تتبادل التفاعل وتتبادل التأثر والتأثير.

وقد قدمت لايتباون(١) مجموعة أخرى من العوامل استخلصتها من نتائج البحوث التي أجريت في العقد الماضي عن اكتساب اللغة الثانية، ونوجز أحكامها العامة عن اكتساب اللغة الثانية عند الراشدين فيما يلي:

---

(١) Lightbown (1985: 176-180).

١ ـ يستطيع الراشد والمراهق أن يكتسب لغة ثانية.

٢ ـ يبدع المتعلم لغة مرحلية منتظمة تتسم ـ في الأغلب ـ بالأخطاء المنتظمة، وهي نفسها الأخطاء التي تصدر عن الطفل وهو يكتسب هذه اللغة ذاتها باعتبارها لغته الأولى. هذا إضافة إلى الأخطاء التي ترجع إلى لغة المتعلم الأولى.

٣ ـ نستطيع التنبؤ بالمراحل المتتابعة في عملية الاكتساب، أي بما ينبغي أن يكتسب أولاً قبل أن نعرض لغيره.

٤ ـ ليست الممارسة شرطاً من شروط الكمال.

٥ ـ إن معرفة القاعدة النحوية لا تعني القدرة على استخدامها في التفاعل الاتصالي.

٦ ـ تصحيح الأخطاء ـ بشكل مباشر من حين لآخر ـ لا يؤدي عادة إلى تغيير السلوك اللغوي.

٧ ـ يتحجر الاكتساب عند معظم المتعلمين الراشدين قبل أن يتقنوا اللغة إتقان أحد أبنائها.

٨ ـ لا تكفي ساعة واحدة من الدراسة في اليوم لأن يتقن المتعلم اللغة إتقان أبنائها.

٩ ـ لا شك أن مهمة المتعلم كبيرة جداً، لأن اللغة نفسها بالغة التعقيد.

١٠ ـ تزداد قدرة المتعلم على فهم اللغة حين تستعمل في سياق واضح مما إذا استعملت خارج السياق.

وهذه القائمة العامة التي قدمتها لايتباون تشتمل على عناصر مثيرة قابلة للتطبيق في قاعة الدرس، غير أنها يشوبها «النقص» شأن النقاط الاثنتي عشرة التي قدمناها، وبعضها في حاجة إلى تنقيح كبير قبل أن نشرع في بناء نظرية قابلة للتطبيق.

وثمة نمط آخر من أنماط التصنيف تمثله قائمة «يوريو»[1] عن متغيرات

(١) Yorio (1976: 61).

المتعلم التي تؤثر في اكتساب اللغة الثانية. لا شك أن العوامل التي تتصل بهذه القضية كثيرة جداً حتى إننا لنظن أن فهمها فهماً دقيقاً ثم تطبيقها تطبيقاً صحيحاً يحتاج إلى ألف سنة أخرى.

ولقد نستطيع أن نعدد لك محاولات كثيرة شجاعة في السعي إلى أطر تفضي بنا إلى لب نظرية اكتساب اللغة الثانية[١]، ولكن ماذا يفيد معلم اللغة الثانية من كل هذا الركام من التصنيفات والفرضيات والنماذج التي يزخر بها المجال؟ لا شك أن الخبرة حين يصحبها انفتاح العقل وتقبل الغموض تتيح فرصة طيبة للتعامل مع علم يتسم بعدم الاستقرار، ونحن لم نمسك بعد بتلابيب فكرة التوحيد والتكامل، ولهذا يساعد القسم التالي على اجتياز بعض الحواجز.

ألعاب الشك واليقين:

أرجو أن نكون قد أفدنا من تسلسل الموضوعات وترابطها في هذا الكتاب في وصف الطبيعة المتغيرة للحقيقة وهي معلقة بين قطبين متناقضين، ولقد رأينا أن الحقيقة ليست واحدة، وليست أحادية الأبعاد، فكما يصور المصور جوانب الجبل بالدوران حوله تعرض الحقيقة نفسها في أشكال متعددة تبدو متعارضة في بعض الأحيان.

ومنذ سنوات عرض «بيتر إلبو»[٢] لهذه الطبيعة الموهمة التي تتسم بها الحقيقة، وذلك في مقال عن العمل الفكري، فذكر أن معظم التقاليد المدرسية قصيرة النظر جداً لأنها تطبق «لعبة الشك» في البحث عن الحقيقة، يقول: «إن لعبة الشك حين تبحث عن الحقيقة إنما تبحث عنها عن طريق تقصي الأخطاء... لا بد أولاً أن تفترض أن أمراً يقينياً ليس كذلك وإنما هو غير حقيقي... ثم عليك أن تبذل قصارى جهدك لتخلص نفسك من هذا اليقين، وأن تنحي ذاتك برغباتها وشواغلها وخبراتها والتزاماتها»[٣]، ويرى أن لعبة الشك قد استأثرت بكل ما في الثقافة الغربية، ويقول: «يظن كل شخص في عالمنا الأكاديمي أو الفكري أنه يتسم بالصرامة والنظام والعقلانية ورجاحة العقل حين يلعب لعبة الشك وأنه إذا انصرف

(١) Schumann (1976b), Swain (1977), Strevens (1977), Hammerly (1985).

(٢) Elbow, P. (1973).

(٣) Op. Cit.: 148.

عنها لسبب ما فإنه يشعر أنه ليس فكرياً ولا عقلانياً»[١] .

و «إلبو» مقتنع أشد الاقتناع أن علينا أن نقلب هذه المفاهيم، وأن ننظر إلى الطرف الآخر، وأن نعرف أهمية «لعبة اليقين» حيث ينصرف المرء عن الشك في كل الأشياء المؤكدة، إذ هو «في غير حاجة أن يصارع كل منها الآخر»[٢] ذلك أن الإنسان لا يسعى إلا إلى البحث عن الحقائق، لا عن الأخطاء، وهو في سعيه ذلك إنما يؤكد ذاته ويربطها بما حولها لا ليعزلها عنها.

وقد أوضح «إلبو» أن اللغة نفسها خير مثال على جوهرية لعبة اليقين ذلك أن «المعنى» ليس مطلقاً وليس ثابتاً، واللغة تستخدم أساساً للتعبير عن المعاني. وفي تعلم لغة ثانية ـ وهو مجال معقد أشد التعقيد ـ ليس لنا أن نتوقف عند لعبة الشك، بل علينا أن نخفف منها ـ وأن تكون لدينا رغبة قوية في قبول ما يبدو لنا مؤكداً. على أن «إلبو» حرص في نهاية مقاله أن يؤكد أن كلتا اللعبتين ضروريتان، وكلتاهما تعتمد على الأخرى وتتوقف عليها، ويقول: «إن لعبة الشك ليست في حد ذاتها ـ الجانب البغيض... وكلتا اللعبتين تمثل نصف دائرة التفكير... وحيث إنهما متكاملتان فإن الإنسان لا يستطيع أن يلعب إحداهما إلا بعد أن يجيد الأخرى»[٣] .

نعرض لك ذلك لأنك لو حاولت أن تستخدم لعبة الشك في توحيد ما انتهت إليه البحوث في اللغة الثانية لما استطعت إلى ذلك سبيلاً، وما عليك إلا أن توازن الشك بشيء من اليقين فيما لا تستطيع استبعاده من العناصر. وقد أشار إلى هذا الخيار المشكل كل من «أوكسنر» و «شومان»، أما الأول فقد نادى بمنهج فني تمتزج فيه الطريقتان الكبريان، إحداهما معيارية تلتزم بالتجريب والمنهجية العلمية والتنبؤ، وهي الطريقة السلوكية، أما الثانية فهي الطريقة التفسيرية التأويلية التي أشرنا إليها بالطريقة المعرفية العقلانية. وهذا المنهج المزجي «يتيح لنا أن نغير منظوراتنا» في بحوث اكتساب اللغة الثانية[٤] ، فكأنما كان أوكسنر يقرأ ما كتبه «إلبو».

---

(١) Op. Cit.: 151.

(٢) Op. Cit.: 149.

(٣) Elbow (1973: 190-191).

(٤) Ochsner (1979: 71).

وأما «شومان» فقد اتجه الاتجاه نفسه حين نادى بأن نهتم «بالفن» و «العلم» في بحوث اكتساب اللغة الثانية، وكان قد لاحظ ما بين تجربتي «كراشين» و «ماكلوخلين» من اختلاف، فأكد «أن التجربتين يجب أن توضعا متجاورتين باعتبارهما صورتين مختلفتين لخبرة تعلم اللغة، شأنهما شأن الواقع الفعلي الذي نرمز إليه بطريقتين مختلفتين»[1].

ومن الواضح أن الرجل يرى أن تكون البحوث «فناً»، تُعفينا من الإحاطة بكل التفصيلات، وتجعلنا نرى عملنا من منظور أوسع بعيداً عن الذاتية والحاجة إلى التأكيد غير اللازم. أي أن رؤيته ـ في إيجاز ـ تنادي بأن تكون لدينا رغبة أكيدة في ممارسة لعبة اليقين.

من النظرية إلى التطبيق:

ولعلك حين تعود إلى ما قدمناه في هذا الكتاب عن المناهج والطرق والإجراءات تجد أنه كان يحمل في طياته دائماً لعبة الشك ولعبة اليقين، وكذلك ما ختمنا به كل فصل مما أسميناه «في قاعة الدرس» إنما هو ثمرة لتفاعل هاتين اللعبتين. ولقد رأيت أن مثالب الطرق القديمة تحل محلها طرق حديثة، وهكذا فإن الاتجاهات المتوالية في تعليم اللغات ما هي إلا نتائج لنظريات وضعت موضع التطبيق، ولا مراء في أن البحث والتطبيق ضروريان معاً لا ينفصل أحدهما من الآخر، فحين يؤكد البحث على فاعلية طريقة ما تتطور الأساليب والطرق، ثم يمدنا التطبيق بمواد جديدة تثري البحوث أو توجهها وجهة جديدة، وهكذا تدور العجلة بهما من أجل التقدم.

وهأنت رأيت ما عرضنا له على مدى مائة سنة مضت من «ثورات» في تعليم اللغات، تركت بصمات بارزة في التاريخ، مثل «طريقة السلسلة» لجوان، و «الطريقة المباشرة» «لبير ليتز» و «الطريقة السمعية الشفهية»، وكلها يستبعد ما كان سائداً في الطرق السابقة، ثم شهدت الستينيات طفرة هائلة في معارفنا عن عملية تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها، فنشط البحث نشاطاً واسعاً، وتطور المنهج، ولقد

(١) Schumann (1982a: 113).

يعترض بعضهم[1] على كلمة «ثورات»، لكن ذلك لا يمنع من أننا شهدنا حقاً تغيرات جذرية في تناولنا لتعليم اللغات في العقدين الماضيين بما يجعلنا نسميها ثورات، على أنها ليست ثورات عنيفة ولا مفاجئة، لكنها ثورات هادئة قاصدة تتبع تطوراً تدريجياً في الأفكار والمعلومات.

ولكن ما طبيعة هذه الثورة؟

أولاً: هي ثورة انتقائية، تنتقي بوعي: إذ أدركت ما بين الدارسين من تنوع، وأن البشر ليسوا سواء فيما يسلكون، فخلصت إلى أنه لا تصلح طريقة واحدة في تلبية حاجات الدارسين في أي وقت، ومن هنا جاءت ضرورة الانتقاء، وهو ليس قفزاً من طريقة إلى طريقة، كما أنه ليس سراً يستعصي على كل شخص، بل من اليسير جداً أن تكون انتقائياً تغوص في أعماق الطرق وتنتقي منها ما تراه نافعاً جذاباً، وتجمع ذلك كله في بوتقة واحدة، أي أنه «انتقاء مستنير» لا يصدر عن فراغ وإنما ينهض على نظرية متكاملة في اكتساب اللغة الثانية.

ثانياً: توجهت هذه الثورة إلى علم اللغة وعلم النفس وعلم التربية لا لكي تطبقها تطبيقاً مباشراً، بل لكي تستقي منها ما تراه متصلاً بماهية اللغة، وبالسلوك البشري، وبالتعليم، وكلها داخل في صميم ممارسة تعليم اللغة.

ثالثاً: تتسم هذه الثورة بما احتوت عليه من نشاط هائل في ميدان البحوث عن اكتساب اللغة الثانية، ومن ثم يجب أن نحافظ على هذه القوة الدافعة في البحوث، وأن نستخلص منها ما تتضمنه من نتائج، وعلينا أيضاً أن نسد الفجوة التجريبية باستعداد طيب للعبة اليقين.

رابعاً: لا شك أن تعلم اللغات وتعليمها أصبح يتجه نحو المواجهة الشخصية، فاكتسب المجال الوجداني أهمية خاصة إذ جعلتنا ندرك بناء العلاقات بين الأشخاص في الاتصال البشري. وقد أشار ستيفيك[2] إلى أن الاتجاهات السابقة كانت تمدنا أولاً بالوسائل، ثم بالأهداف، ثم بالمادة التعليمية ثم بالعلاقات الشخصية، وأن ذلك قد أدى إلى التعلم الدفاعي. وقد انقلب الأمر الآن إذ نبدأ

(١) Raimes (1983).

(٢) Stevick (1974).

بالعلاقات الشخصية، أي أخذنا ننحو منحى بشرياً لأننا نعلم بشراً.

أخيراً: اندفع تعليم اللغة الآن نحو «الاتصال» فبدأ يتجه نحو اللغة الطبيعية الواقعية الوظيفية يستخدمها في قاعة الدرس، ومع أننا لم نصل بعد إلى قدر كاف من اليقين عما ينبغي أن نفعله في تعليم الجوانب الاتصالية في اللغة، فإن التحرك الواثق نحو هذا الهدف قد بدأ.

ولا شك أننا لم نصل بعد إلى غايتنا، لكننا انتقلنا من مرحلة الطفولة التي نبحث فيها عن إجابات نهائية حاسمة ونتلمس طريقة هنا وأسلوباً هناك إلى مرحلة البلوغ، بل إلى مرحلة النضج، حيث بدأنا نطمئن إلى فهمنا العام لعملية اكتساب اللغة ولتعليم اللغة بقصد الاتصال وأصبحنا أيضاً مستعدين لمواجهة ما يكتنف السلوك البشري من تعقيد واستثناء وشذوذ، ولدينا الآن القدرة على أن نحول الفشل المؤقت إلى مشروعات جديدة بحثاً عما هو أفضل في مساعدة متعلم اللغة الثانية على الاتصال.

وأنت ـ أيها المدرس ـ يجب أن تكون جزءاً فاعلاً من جهود مدرس اللغات نحو تحسين الممارسة الصَّفِّية، ولن يكون ذلك إلا بفهم متكامل للأسس النظرية في تعلم اللغات وتعليمها، فالنظرية هي التي تحدد المدخل، والمدخل هو الذي يوجهك نحو اختيار الطريقة وما يليها من جراءات ويؤكد «ريتشاردز»(١) أن المدخل لا بد أن يستند إلى نظرية في اللغة وإلى نظرية في طبيعة «عملية التعلم»، وبعض الطرق لها جذور نظرية قوية ترتبط بطبيعة اللغة، مثل المنهج الفكري الوظيفي، وبعضها لا يستند إلى نظرية لغوية محددة مثل طريقة التعلم الجماعي للغة والطريقة الطبيعية، فهي تستمد أصولها من نظريات التعليم والتعلم، ومن ثم يجب أن تكون النظرية التي تتبعها صالحة لتفسير العوامل اللغوية والعوامل النفسية والتعليمية.

ثم إن هناك ما نود أن نلفك إليه كي تكون حذراً وأنت تختار طريقتك وتنتقي مما بين يديك، ذلك أن من واجبك أن تكون على إدراك «بالطرق» وبمتابعة ما يجد

(١) Richards and Radgers (1982).

فيها، وما تشتمل عليه من عناصر، على أن تكون غير منقاد لكل ما في الجديد من جاذبية، إذ إن كل طريقة جديدة تزعم دائماً أنها السبيل الوحيدة لتعلم اللغة الأجنبية، وأنها لم تترك شيئاً إلا استوعبته وفصلته تفصيلاً، فلا تجد بداً من الاستسلام لما فيها من إغراء، وقد يدفعك ذلك إلى القعود عن مواصلة البحث عن طرق جديدة، وهذا هو الخطر الحقيقي الذي يجب أن تتجنبه، لأن أي مدرس يمتلك قدرة مستنيرة على الانتقاء يعلم جيداً أن نظرية اللغة الثانية يكتنفها غموض طبيعي.

الحدس: البحث عن المواءمة:

حين يفضي بك الانتقاء المستنير الواسع إلى صياغة منظور نظري متماسك سوف يبرز لديك السؤال المهم: كيف تربط ذلك كله «بالواقع الفعلي» في قاعة الدرس؟ وذلك هو السؤال؛ مواءمة النظرية لمقتضى الحال، وهو الذي يشتت أفكار المدرسين في شعاب متباينة ومسالك متعرجة، غير أن هناك ـ فيما نعتقد ـ مبدءاً واحداً يمكن أن يعينك على الاختيار الذكي للطرق والأساليب في قاعة الدرس، وهو غير بعيد عن موضوع الشك واليقين، ذلك المبدأ هو مبدأ الحدس.

ونحن جميعاً ـ باحثين ومدرسين ـ نهدف إلى برامج مضبوطة ضبطاً دقيقاً وأن طريقة ما «صحيحة»، أي أننا مطبوعون على الشك، نريد أن نتحقق من كل شيء، غير أن لعبة اليقين تزودنا بالمبدأ المقابل: مبدأ الحدس. وتكشف البحوث النفسية عن «الأساليب المعرفية» أن الناس صنفان، صنف يؤثر «المدخل الحدسي»، وصنف يفضل «المدخل التحليلي»، وقد ذكر «إوِنج»(١) أن ـ أصحاب الاتجاه «التحليلي» النظامي يتفوقون في حل المشكلات التي تحتاج إلى تخطيط وتنظيم... على حين يتفوق أصحاب الاتجاه «الحدسي» عندما تكون المشكلة مراوغة صعبة التحديد، فهم لا يفتأون يسعون وراء الاحتمالات المختلفة التي توافق أحاسيسهم، ولا يلزمون أنفسهم بالتوصل السريع إلى حل المشكلة. وغني عن القول أن كلا الأسلوبين ضروري للأداء المعرفي الكفء، ومن ثم فإن التكامل بينهما كفيل أن يعيننا على التوصل إلى قرارات صائبة لحل المشكلات ولفهم العالم من حولنا. وقد أكد بعض الباحثين(٢) أن الرؤى الداخلية ـ القفزات الاستنباطية ـ فيما وراء

(١) Ewing (1977: 69).

(٢) Sternberg and Davidson (1982).

المادة المعروضة عامل جوهري فيما نسميه «الذكاء» الذي عرفت الدراسات التقليدية حدوده ـ في الأغلب الأعم ـ عن طريق التحليل.

كل ذلك يوحي بأن الحدس يشكل ركناً ركيناً في مجمل مجهودنا الفكري وقد قابل «برونر» و «كلينشي»[١] بين الحدس والتحليل في الأنظمة التعليمية بوجه عام وانتهيا إلى أن «الحدس» أقل قوة في سَوْق الدليل، وأظهر من حيث الرؤية، وأكثر اهتماماً بالمشكلة كاملة لا بأجزائها، وأقل قدرة على التفسير اللفظي، وهو يستند إلى ثقة الإنسان بقدرته على الأداء مهما تكن ضآلة البيانات التي بين يديه «. . . نعم، إن من خصائص الحدس قلة تفسيراته اللفظية، إذ يبدو الشخص عاجزاً عن تقديم تفسير لفظي لما اتخذ من قرارات ولما توصل إليه من حلول. ويجب على الناس ألا يظنو أن كل حل مفيد يمكن أن نعبر عنه لفظياً. ويقول «بولدوين»[٢] إن الشخص الذي يرفض أن يستثمر حدسه إلا إذا استطاع أن يعبر عنه تعبيراً لفظياً إنما يحرم نفسه من إحدى قدراته. وهذا خطر يجب أن نتوقاه بأن نتدرب باستمرار على استخدام ما نملك من حدس. إن لذلك كله انعكاسات على التعليم، إذ تواجهنا كل يوم مشكلات لها تحليلات جاهزة، وليس بين أيدينا ما نعرف به السبب الجوهري في اتخاذ قرار ما . . هنا لا ينبغي أن نشط في القلق بل نركن إلى الراحة في مثل هذه المواقف.

ولا ريب أن «الحدس» ينطوي على قدر من المغامرة، وقد أشرنا آنفاً إلى أن دارس اللغة يجب أن تكون لديه رغبة في المغامرة، وأن مدرس اللغة أيضاً يجب أن يغامر بما يراه صائباً من أساليب وطرق ووسائل تقويم. وقد ذكر «برونر» و «كلينشي»[٣] أن مغامرات الحدس قد تفضي إلى التحليل وليس العكس، إذ إن «التحليل عند الخبير يحل المشكلات وقد يكون حفزاً على النشاط مثل الحدس سواء بسواء، لكن التحليل نفسه يحتاج ـ في معظم أمره ـ إلى قوة دفع ليحدد أين يبدأ. . .» ونحن نواجه كل يوم في تعليم اللغة الأجنبية مواقف لا تتوافر فيها بيانات تعين على تحليلها تحليلاً كاملاً، وفي مثل هذه النظريات المعقدة نرى كل يوم ثقوباً واسعة بسبب الأسئلة الكثيرة التي لا نملك لها إجابات، وهنا يسعفنا الحدس في

(١) Bruner and Clinchy (1966:71).

(٢) Baldwin (1966: 87).

(٣). Bruner and Clinchy (1966: 74).

ملء هذه الثقوب. ولعلك تذكر ما أشار إليه روبين من «أن أحدث خصائص المتعلم الجيد للغة هي أنه يرغب في التخمين ويجيده»[1] ونؤكد نحن أيضاً أن المدرس يجب أن يرغب في التخمين وأن يجيده، أي: أن يستعمل الحدس.

وثمة دليل على أن المدرس الجيد للغة يتمتع بقدرة حدسية جيدة، فقد أجريت دراسة عن الأساليب المعرفية لدى متعلمي اللغة الإنجليزية لغة ثانية، سئل فيها المدرسون عن الدرجات التي يتوقعون أن يحصل عليها طلابهم في اختبار «التويفل» بعد أسبوع، ولم يكن هؤلاء المدرسون قد أمضوا مع هؤلاء الطلاب غير فصل دراسي واحد، ومع ذلك زادت نسبة تخمينهم على ٩٠٪. وما نود أن نؤكده أن المدرس قد لا يستطيع أن يعبر عما يفعله بطريقة تحليلية محدودة، ولكن ذلك لا يتعارض مع كونه مدرساً جيداً.

لكن كيف يتعلم الإنسان «الحدس»؟ ليس يسيراً أن نجيب عن هذا السؤال، على أن هناك إشارات منطقية واضحة.

أولها: أن الإنسان عليه أن يستوعب الأسس النظرية الضرورية، إذ إن الحدس لا يصدر عن فراغ بل إنه ثمرة جزئية للتمكن من المعارف عن تعلم اللغة، وأسبابه، وكيفيته، وعوائقه.

ثانيها: أنه ليس هناك بديل عن الخبرة التي يكتسبها المرء بنفسه، فالحدس ينشأ عن التقاء المعرفة بالخبرة، وأنت حين تكافح كل يوم لتعرف تلاميذك، ولتقرر ما ينبغي أن تعلمه إياهم، فإنك في الحقيقة تتعلم عن طريق المحاولة والخطأ والنجاح. وكل ما تصل إليه في محاولاتك من فشل أو نجاح إنما يعلمك معنى الحدس.

وثالثها: أن تكون راغباً في المغامرة، فتترك مصادر الإبداع تزدهر فيك بحرية ومن ثم لا تَزْوَرُّ عن الأفكار التي تبدو غريبة هوجاء، بل تُقْبل عليها بشكل إيجابي، فإن فعلت ذلك فإن حدسك سوف يقوى وسوف يؤتي أطيب الثمر.

إن بحثنا عن المواءمة قد يضيعه بحثنا الدائب عن الحلول التحليلية لأننا قد

(١) Rubin (1975).

نستغرق في البحث عن النظام المطلق. ولعلنا نحتاج كما قال شومان[١] أن نشعر أحياناً بأن أفكارنا غير مهمة، حتى نتحاشى الإحساس المؤلم بأن ما نفعله اليوم في قاعة الدرس سوف يسقط في قاع النسيان فيما بعد. على أننا ينبغي أن نتأكد أن مواءمة النظرية لمقتضى الحال هدف يمكن بلوغه إذا كنا على ثقة بقدرتنا على تكوين أحاسيس صادقة فنحن المدرسين غير معصومين، ولسنا من نوع الإنسان الآلي المبرمج، ومن ثم يجب أن نكون على رغبة قوية في المغامرة.

(١) Schumann (1982).

مسرد المصطلحات
عربي إنجليزي

- أ -

آلة instrument
أبعاد حركيّة kinesthetic dimensions
أبعاد خاصة بالشم Olfactory dimensions
أبنية الخطاب discourse structures
اتجاهات attitudes
الاتصال الودي phatic communion
اتصال غير لغوي non-verbal communication
اتصال في سياق مصغر context-reduced communication
اتصال محتوى في سياق context-embedded communication
إثارة stimulation
إجابة توقعية anticipatary answer
إجراءات التقويم evaluation procedures
إجراء الاختبار test administration
احتمالية potentiality
أحداث كلامية speech acts
الإحساس بعدم الرضا الاجتماعي anomie
إحماء warmup
اختبارات إبراز شخصية الافرد ودوافعه projective personality tests
اختبار الاستعداد aptitude test
اختبار الأشكال المضمنة embedded-figures test
اختبار إكمال cloze test
اختبار إكمال شفهي oral cloze test
اختبار إملاء dictation test
اختبار تحصيل achievement test
اختبار تشخيص diagnostic test
اختبار تصنيف placement test
اختبار التعبير الآني المصغر micro-momentary expression test
ختبار تفسير الموضوعات الربطي thematic apperception test
اختبار تكاملي integrative test
اختبار تمكن proficiency test
اختبار الحوار اللغوي الوظيفي functional dialogue language test
اختبار القدرة المنفصلة communicative competence test
اختبار النقاط المنفصلة discrete-point test
اختيار من متعدد multiple choice
اختيار الموضوع topic nomination
أخطاء تعوق الاتصال global errors
أخطاء عشوائية random errors
أخطاء لا تعوق الاتصال local errors
أخطاء ما بعد الانتظام postsystematic errors
أخطاء ما قبل الانتظام presystematic errors.
الأداء performance-language
إدراك perception
ارتباط مزدوج double bind
ازدواج الشخصية schezophrenia
أساليب styles
أساليب معرفية cognitive styles
إسباغ القيمة valuing
استجابة responding
استجابة إشراطية conditioned response
الاستجابة العضوية الكاملة total physical response
استجابة نفعية instrumental response

استراتيجيات	strategies
استراتيجيات القدرة	competence strategies
استرجاع	recall
استقرائي	inductive
استكشاف	exploration
استنباطي	deductive
إسقاط بمعدل ثابت	fixed-ratio deletion
إسقاط منطقي	rational deletion
أسماء فريدة	unique nouns
إشراط فعال	operant conditioning
إشراط كلاسيكي	classical conditioning
إشراط مستجيب	respondent comditioning
إظهار الذات	ego-enhancement
إعادة التفسير	reinterpretation
إعاقة	inhibition
اعتباطي	arbitrary
اغتراب	alienation
إفراط التعميم	overgeneralization
أفعال مساعدة	auxiliaries
أفقي	linear
أفكار ضمنية	implications
أقراص الثقافة	culture capsules
ألعاب المحاكاة	simulation games
ألعاب اليقين والشك	believing and doubting games
أمصال وجدانية	affective vaccinations
إمكانية	capability
إملاء جزئي	partial dictation
الأنا اللغوية	language ego
الانبساط	extroversion
انتقال من لغة إلى أخرى	language switch
الانسداد العصبي اللغوي	neurolinguistic blocking
انطباعات ذهنية	stereotypes
انطباعات ذهنية عن الثقافة	cultural syereotypes
أنماط	types
أنماط جاهزة	prefabricated patterns
إنهاء الموضوع	topic termination
أهداف	goals
إيقاع	rhythm
إيماءة	gesture

ـ ب ـ

البحث عن المواءمة	search for relevance
البدء من نقطة معينة	start from somewhere
برامج التكييف الآلي	programs of mechanical conditioning
بساطة	simplicity
البعد الخفي	hidden dimension
البنى التحتية	underlying structures
البنى السطحية	surface structures
البنى العميقة	deep structures
بنية وجدانية	affective construct
بؤري	focal

ـ ت ـ

التأملية	reflectivity
تداعي الكلمات	word association
التداولية	pragmatics
تدخل	interference
التدرج الهرمي للصعوبات	hierarchy of difficulty
تدريبات الأنماط	pattern drills
الترشيح الوجداني	affective filtering
الترطين	pidginization
ترك ما يريد التعبير عنه	message abandonment
التركيز الجزئي	field independence
التركيز على الذات	egocentricity
التركيز على المحتوى	concentrate on content

التركيز الكلي	field dependence
تجريبي	impirical
التحاشي	avoidance
تحاشي الموضوع	topic avoidance
التحجر	Fossilization
تحقيق الذات	self-actuatlization
تحليل الحوار	conversational analysis
تحليل الخطاب	discourse analysis
التخزين	storage
تخصيص جانبي (في المخ)	lateralization
التسامح تجاه اللبس	tolerance of ambiguity
التشابه البنائي	structural correspondance
التشابه الدلالي	semantic correspondance
التشابه والنقل	correspondance and transfer
التشابه الوظيفي	functional correspondance
التصنيف المعياري	standard taxonomy
التضام	coherence
التطبع الثقافي	acculturation
التعامل الاجتماعي	social transaction
تعزيز	reinforcement
تعزيز عقابي	punitive reinforcement
التعلم التمييزي	discriminational learning
التعلم الدفاعي	defensive learning
التعلم الاستشاري	counselling learning
التعلم الشفهي الاستظهاري	rote verbal learning
تعلم العلامة	signal learning
تعلم اللغة في جماعة	community language learning
تعلم المبدأ	principle learning
التعلم المبرمج	programmed learning
التعلم بالمشير والإستجابة	stimulus-respons learning
التعلم الموقفي	meaningful learning
التعلم النفعي	instrumental learning
التعليم الموقفي	meaningful teaching
تغذية راجعة	feedback
تغذية راجعة خارجية	extrinsic feedback
تغذية راجعة وجدانية إيجابية	affective positive feedback
تفاعل	interaction
التفاوت الاجتماعي	social distance
تفحص المستوى	level check
التفريق الزائد	overdifferentiation
التفريق الناقص	underdifferentiation
تقدير الدرجة	scoring
تقدير الذات	self-esteem
التقليم المعرفي	cognitive pruning
تقمص التعاطف	empathy
التمثيل الصامت	mime
التمييز المتعدد	multiple discrimination
تنمية الموضوع	topic development
التهدئة	wind dowm
التوازن	equilibration
التوازن الثقافي	culture stress
التوسط اللغوي	interlingual

- ث -

الثبات	reliability
ثبات بمقدر الدرجة	rater (scorer) reliability
ثقافة	culture
الثنائية اللغوية	bilingualism

- جـ -

جهاز اكتساب اللغة	language acquisition device

- حـ -

الحدس	intuition
الحديث مع النفس	talk to oneself
حس حركي	sensorimotor

الحسية	sensing
حل المشكلة (التفكير الحر)	problem solving

ـ خ ـ

خاصية الجماعة	group specific
الخصائص الفردية للكلام	speech registers
خصائص كلية	universal characterisitics
الخطاب	discours

ـ د ـ

الدافعية	motivation
الدافعية التكاملية	integrative motivation
الدافعية الاندماجية	assimilative motivation
الدافعية النفعية	instrumental motivation
دقيق	accurate
الدمج	coalescence
الدوران حول المعنى	circumolcution

ـ ذ ـ

الذات الجمعية	collective identity
الذات الفردية	egocentric self
ذاكرة طويلة الأجل	long-term memory
ذكاء التفاعل الخارجي	interpersonal intelligence
ذكاء التفاعل الداخلي	intrapersonal intelligence
ذكاء الحركة الجسمية	body kinesthetic intelligence
ذكاء المسافة	spacial intelligence
الذكاء الموسيقي	musical intelligence

ـ ر ـ

الربط	cohesion
الربط الكلامي	verbal association
الرد الجماعي	answer in unison

ـ ز ـ

زماني	temporal

ـ س ـ

سبر الغور	probe
السلسلة	chaining
سلوك الدخول	entry behaviour
سلوك الكائنات	behaviour of organisms
السلوكية الكلاسيكية	classical behaviourism
السلوك الكلامي	verbal behaviour
سلوكي	behaviouristic
السلوكية المحدثة	neobehaviourism
سلوكية التطبيق	practicality

ـ ش ـ

الشكل والحجم	format

ـ ص ـ

الصحة النحوية	grammaticality
الصدق	grammaticvalidity
صدق الأساس النظري	construct validity
الصدق الظاهري	face validity
صدق المحتوى	content validity
الصدمة الثقافية	culture shock
الصراع الثقافي	culture conflict
صناديق سكنر	Skinner's boxes
صوغ كلمة جديدة	word-coinage
الصيغة الحادة	strong version
الصيغة الضعيفة	weak version

ـ ض ـ

ضمني	implicit

ـ ط ـ

الطبعة والصنعة	nature - nurture
طرق التدريب	methods of training
الطريقة الإيحائية	suggestopedia
الطريقة التأويلية التفسيرية	hermenuetic method

طريقة التسلسل	series method
الطريقة السمعية الشفهية	audiolingual method
الطريقة الصامتة	the silent way
الطريقة المباشرة	the direct method
طريقة النحو والترجمة	grammar- translation method
طلب الإيضاح	request for clarification
طلب المساعدة	request for assisstance

- ع -

العبارات الصيغية	formulaic utterances
عدم النقل	zero transfer
العدول إلى الأفضل	bias for best
عرفي	conventional
عصبي	neurological
عقلاني	rationalistic
علاقة الفاعلية	agent-action
علاقة المفعولية	agent-object
علاقة الملكية	possessor-possessed
علم الحركة الجسمية	kinesics
علم الدلالة	semantics
علم اللغة الاجتماعي	sociolinguistics
علم اللغة النفسي	psycholinguistics
علم اللهجات	dialectology
علم المسافة	proximiecs
علم النفس الإنساني	humanistic psychology
علم النفس السلوكي	bebaviouristic psychology
علم النفس المعرفي	coginitve psychology
العمل على التحسين	work for washback
العمليات الآلية	automatic processes
العمليات المحكومة	controlled processes
العمليات المعرفية	cognitive processes
عملية	process
عناصر فعالة	operants
عوامل الشخصية	personatity

- ف -

الفترة الحرجة	the critical period
فترة القياس النفسي البنائي	psychometric structralistic period
الفترة اللغوية الاجتماعية	integrative sociolinguistic period
الفترة ما قبل العملية	prescientific period
فرضية الإدخال	input hypothesis
فرضية الاكتساب والتعلم	acquisition - learning hypothesis
فرضية التحليل التقابلي	contrastive analysis hypothesis
فرضية الخاصية المتكاملة	unitary trait hypothesis
الفصل	split
الفطرة والكليات	innateness and universals
الفهم والإنتاج	comprehension and production

- ق -

قائمة ضبط	checklist
قانون الأثر	law of effect
قبل العلاجي	preoperation
القدرة	competence
القدرة الاتصالية	communicative competence
القدرة الاستراتيجية	strategic competene
القدرة التداولية	pragmatic competence
القدرة التنظيمية	organizational competence
قدرة الخطاب	discourse competence
القدرة اللغوية	linguistic competence
القدرة اللغوية الاجتماعية	sociolinguistic competence
القدرة النحوية	grammatical competence
القلق	anxiety

القلق العارض — state anxiety
القلق المتأصل — trait anxiety
القلق الموهن — debelitative anxiety
القلق الميسر — facilitative anxiety
قياس — measuring
القيام بدور ما — role-play
القيمة التعليمية — instructional value

ـ ك ـ

الكفاية التفسيرية — explanatory adequacy
الكلام — parole
الكليات اللغوية — language universals
الكلية — universality

ـ ل ـ

اللجوء إلى المصدر الأصلي — appeal to authority
اللغة الأجنبية — foreign language
اللغة الثانية — second language
اللغة الجانبية — paralanguage
اللغة المرحلية — interlanguage
لفت الانتباه شفهياً — verbal attention getter
لكنة — accent
لهجة ذات بنية خاصة — idiosyncratic dialect

ـ م ـ

المبتديء الأدنى — novice-low
المبتديء الأعلى — novice-high
المبتديء الأوسط — novice-mid
مبتعث — emitted
متغيرات الشخصية — personality variables
المتقدم + — advanced - plus
المتوسط الأدنى — intermediate-low
المتوسط الأعلى — intermediate-high
المتوسط الأوسط — intermediate-mid
متوفز ـ مندفع — impulsive
مثالي — optimal
المجال الوجداني — affective domain
المحاكاة والممارسة — imitation and practice
محدود الكفاءة — capacity-limited
محوي — obliterative
مخاطرة — risk-taking
مختبَر — testee
المدخل التحليلي — analytical approach
المدخل الحدسي — intuitive approach
المدخل الطبيعي — natural approach
المدخل الفطري — nativist approach
المدخل الموقفي — situational approach
المدخل الوظيفي — functional approach
مراقبة — montoring
مركب اسمي — noun-phrase
المستجيبات — respondents
المستوى المتقدم — advanced
المستوى المتميز — superior
معالجة الجمل — sentence processing
المعالجة اللغوية — language processing
معدل الذكاء — intelligence quotient
معززات — reinforcers
معيار — criterion
معياري — standardized
مفاهيم عقلية — mentalistic
مفهوم التعلم — concept of learning
مكاني — locative
ملء الخانات — slott-fillers
المناهج الفكرية الوظيفية — notional-functional syllabuses
منبسط ـ مبسوط — extroverted
منطوٍ — introverted
مهارات اقتحام النص — text attack skills
مواءمة — relevance

مواصفات	specifications

- ن -

النحو الاتصالي	communicative grammar
نحو الحالة	case grammar
النحو العلمي	scientific grammar
النحو الكلي	universal grammar
النحو المحوري	pivot grammar
النسيان النسقي	systematic forgetting
النظام التقريبي	approximative system
نظريات البرمجة الحيوية	bioprogramming theories
نظرية التعقب	trace theory
نظرية التعلم المعرفي	cognive leaming theory
النظرية التوسطية	mediation theory
النظير المخادع	false cognate
نفس حركي	psychomotor
نقل	transfer
نقل إيجابي	positive transfer
نقل سلبي	negative transfer
نموذج	model
نموذج أولى	initial moedl
نموذج تبادلي	reciprocal model
نموذج تفريعي	paradigm
نموذج المراقب	monitor model
النمو المفهومي	conceptual development

- هـ -

هرمي	hierarchical

- و -

الواقع النفسي	psychological reality
الوثاقة	authenticity
وجداني	affective
وحدات صرفية	morphemes
وسائل دمج الثقافات	culture assimilators
الوظيفة الاستكشافية	heruristic function
الوظيفة التخيلية	imaginative function
وظيفة التفاعل	interactional function
الوظيفة التمثيلية	representational function
الوظيفة التنظيمية	regulatory function
الوظيفة الشخصية	personal function
الوظيفة النفعية	instrumental function
الوعي	consciousness

- ي -

يستغرق وقتاً	time-delayed

مسرد المصطلحات
إنجليزي - عربي

- A -

accent | لكنة
acculturation | التطبع الثقافي
accurate | دقيق
achievement test | اختبار التحصيل
acquisition - learning hypothesis | فرضية الاكتساب والتعلم
advance | متقدم
advance plus | متقدم +
affective | وجداني
affective construct | بنية وجدانية
affective domain | مجال وجداني
affective fillterring | ترشيح وجداني
affective feedback | تغذية راجعة وجدانية
affective vaccination | أمصال وجدانية
agent-action | علاقة الفاعلية
agent-object | علاقة المفعولية
alienation | اغتراب
analytical aporoach | المدخل التحليلي
anomie | الإحساس بعدم الرضا الاجتماعي
answer in unison | الرد الجماعي
anticipatory answer | الإجابة التوقعية
anxiety | القلق
appeal for assisstance | طلب المساعدة
appeal to authority | اللجوء إلى المصدر الأصلي
approach | مدخل
approximative system | النظام التقريبي
aptitude test | اختبار الاستعداد
arbitrary | اعتباطي
assimilative motivation | الدافعية الاندماجية
association | التداعي ـ الربط
attitudes | اتجاهات
attrition | نسيان
audiolingual method | الطريقة السمعية الشفوية
authenticity | الوثاقة ـ مطابقة الأصل
automatic processes | العمليات الآلية
auxiliary | فعل مساعد
avoidance | التحاشي

- B -

behaviour of organisms | سلوك الكائنات
behaviouristic | سلوكي
behaviouristic psychology | علم النفس السلوكي
believing and doubting games | ألعاب اليقين والشك
bias for best | العدول إلى الأفضل
bilingualism | الثنائية اللغوية
bioprogramming theories | نظريات البرمجة الحيوية
body kinesthetic intelligence | ذكاء الحركة الجسمية
body language | لغة الجسد

- C -

capability | إمكانية
capacity-limited | محدود الكفاءة
case grammar | نحو الحالة
chaining | السلسلة
chech-list | قائمة ضبط
circumlocution | الدوران حول المعنى

classical behaviourism	السلوكية الكلاسيكية
classical conditioning	الإشراط الكلاسيكي
cloze test	اختبار إكمال
coalescene	الدمج
cognitive learning theory	نظرية التعلم المعرفي
cognitive processes	عمليات معرفية
cognitive pruning	التقليم المعرفي
cognitve psychology	علم النفس المعرفي
cognitive styles	أساليب معرفية
coherence	التضام
cohesion	ربط
collective identity	الذات الجمعية
communicative competence	القدرة الاتصالية
communicative competence tests	اختبارات القدرة الاتصالية
communicative grammar	النحو الاتصالي
comprehension and production	الفهم والإنتاج
community language learning	تعلم اللغة في جماعة
competence	القدرة
concentrate on content	التركيز على المحتوى
concept of learning	مفهوم التعلم
conceptual development	النمو المفهومي
conditioned response	استجابة إشراطية
construct validity	صدق الأساس النظري
content validity	صدق المحتوى
context embedded communication	الاتصال المحتوى داخل السياق
context reduced communication	الاتصال في سياق مصغر
contrastive amalysis hypotheses	فرضية التحليل التقابلي
controlled processes	العمليات المحكومة
conventional	عرفي
conversational analysis	تحليل الحوار
correspondance and transfer	التشابه والنقل
counselling learning	التعلم الاستشاري
critical period hypothesis	فرضية الفترة الحرجة
cultural stereotypes	الانطباعات الذهنية عن الثقافة
culture assimilators	وسائل الدمج الثقافي
culture capsules	أقراص الثقافة
culture conflict	الصراع الثقافي
culture shock	الصدمة الثقافية
culture stress	التوتر الثقافي

- D -

deductive	استنباطي
débelitative anxiety	القلق الموهن
defensive learning	التعلم الدفاعي
dialectology	علم اللهجات
dictation tests	اختبارات الإملاء
discourse	الخطاب
discourse analysis	تحليل الخطاب
discourse competence	قدرة الخطاب
discourse structure	بنية الخطاب
discrete-point test	اختبار النقاط المنفصلة
discriminational learning	التعليم التمييزي
double bind	الارتباط المزدوج

- E -

egocentricity	التركيز على الذات
egocentric self	الذات الفردية
egocenhancement	إظهار الذات
embedded-figures test	اختبار الأشكال المضمنة
emitted	مبتعث
empathy	تقمص التعاطف
entry bahaviour	سلوك الدخول

equilibration	التوازن
evaluation procedures	إجراءات التقويم
explanatory adequacy	الكفاية التفسيرية
exploration	استكشاف
extrinsic feedback	التغذية الراجعة الخارجية
extroversion	الانبساط
extroverted	منبسط ـ مبسوط

- F -

face validity	الصدق الظاهري
facilitaive anaxiety	القلق الميسر
false cognate	النظير المخادع
feedback	تغذية راجعة
field dependence	التركيز الكلي
field independence	التركيز الجزئي
fixed ratio deletion	الإسقاط بمعدل ثابت
focal	بؤري
formulaic utterances	العبارات الصيغية
fossilization	التحجر
functional aporoach	المدخل الوظيفي
functional correspondance	التشابه الوظيفي
functional dialogue language test	اختبارات الحوار الوظيفي

- G -

gesture	إيماءة
global errors	أخطاء تعوق الاتصال
goals	أهداف
grammatical competence	القدرة النحوية
grammaticality	الصحة النحوية
grammar translation method	طريقة النحو والترجمة
group specific	خاصية الجماعة

- H -

hermenuetic method	الطريقة التأويلية التفسيرية
heuristic function	الوظيفة الاستكشافية
hidden dimension	البعد الخفي
hierarchial	هرمي
hierarchy of difficulty	التدرج الهرمي للصعوبات
humanistic psychology	علم النفس الإنساني

- I -

idiosyncratic dialect	اللهجة ذات البنية الخاصة
inductive	استقرائي
imaginative function	الوظيفة التخيلية
imitation and practice	المحاكاة والممارسة
impirical	تجريبي
implications	أفكار ضمنية
implicit	ضمني
impulsive	متوفز ـ مندفع
initial model	نموذج أولي
innateness and universals	الفطرة والكليات
input hypothesis	فرضية الإدخال
instructional value	القيمة التعليمية
instrument	آلة
instrument function	الوظيفة النفسية
instrumental learning	التعلم النفسي
instrument motivation	الدافعية النفعية
instrumental response	استجابة نفعية
integrative motivation	الدافعية التكاملية
integrative sociolinguistic period	الفترة اللغوية الاجتماعية التكاملية
integrative tests	الاختبارات التكاملية
intelligence quotient	معدل الذكاء
interaction	تفاعل
interactional function	الوظيفة التفاعلية
interpersonal intelligence	ذكاء التفاعل الداخلي
interference	التدخل
interlanguage	اللغة المرحلية

interlingual	التوسط اللغوي
intermediate-high	المتوسط الأعلى
intermediate-low	المتوسط الأدنى
intermediate-mid	المتوسط الأوسط
interpersonal intelligence	ذكاء التفاعل الخارجي
introverted	منطوي
intuitive approch	المدخل الحدسي
intuition	الحدس

- K -

kinesics	علم الحركة الجسمية
kinesthetic dimension	الأبعاد الحركية

- L -

language acquisition device	جهاز اكتساب اللغة
language ego	الأنا اللغوية
language processing	المعالجة اللغوية
language switch	الانتقال من لغة إلى أخرى
language universals	الكليات اللغوية
lateralization	التخصيص الجانبي (في المخ)
law of effect	قانون الأثر
level check	تفحص المستوى
linear	أفقي
linguistic competence	القدرة اللغوية
local errors	أخطاء لا تعوق الاتصال
locative	مكاني
long-term memory	ذاكرة طويلة الأجل

- M -

meaningful learning	التعلم الموقفي
meaningful teaching	التعليم الموقفي
measuring	قياس
mediation theory	النظرية التوسطية
mentalistic concepts	مفاهيم عقلية
message abandonment	ترك ما يريد التعبير عنه
methods of training	طرق التدريب
micro-momentary expression	اختبارات التعبير الآتي المصغر
mime	لتمثيل الصامت
model	نموذج
monitoring	المراقبة
monitor model	نموذج المراقب
morphemes	وحدات صرفية
motivation	الدافعية
multiple choice	الاختبار المتعدد
multiple discrimination	التمييز المتعدد
musical intelligence	الذكاء الموسيقي

- N -

(the) nativist approach	المدخل الفطري
(the) natural approach	المدخل الطبيعي
nature-nurture	الطبعة والصنعة
negative transfer	النقل السلبي
neobehaviourism	السلوكية المحدثة
neurolinguistic blocking	الانسداد العصبي اللغوي
neurological	عصبي
non-verbal communication	الاتصال غير اللغوي
notional-functional syllabuses	المناهج الفكرية الوظيفية
noun-phrase	مركب اسمي
novice-high	المبتدىء الأعلى
novice-low	المبتدىء الأدنى
novice-mid	المبتدىء الأوسط

- O -

obliterative	محوي
olfactory dimensions	الأبعاد الخاصة بالشم
operant conditioning	الإشراط الفعال

prefabricated patterns	الأنماط الجاهزة
preoperation	قبل العلاجي
prescientific period	الفترة ما قبل العملية
presystematic errors	أخطاء ما قبل الانتظام
principle learning	تعلم المبدأ
probe	سبر الغور
problem solving	حل المشكلة (التفكير الحر)
process	عملية
proficiency tests	اختبارات التمكن
programmed learning	التعلم المبرمج
programs of mechanical conditioning	برامج التكييف الآلي
projective personatity tests	اختبارات إبراز شخصية الفرد ودوافعه
proximics	علم المسافة
punitive reinforcement	التعزيز العقابي

- R -

random errors	أخطاء عشوائية
rater (scorer) reliability	ثبات مقدر الدرجة
rational deletion	الإسقاط المنطقي
rationalistic	عقلاني
recall	استرجاع
reciprocal model	نموذج تبادلي
reflective	تأملي
reflectivity	تأملية
regulatory function	الوظيفة التنظيمية
reinforcement	تعزيز
reinforcers	المعززات
reinterpretation	إعادة التفسير
relevance	المواءمة
reliability	الثبات
representational function	الوظيفة التمثيلية
request for clarificaton	طلب الإيضاح

operants	العناصر الفعالة
optimal	مثالي
oral cloze tests	اختبارات إكمال شفهية
organizational competence	القدرة التنظيمية
overdifferentiation	التفريق الزائد
overgeneralization	إفراط التعميم

- P -

paradigm	نموذج تفريعي
paralanguage	اللغة الجانبية
parole	الكلام
partial dictation	الإملاء الجزئي
patterm drills	تدريبات الأنماط
perception	إدراك
performance-language	الأداء
personal functions	الوظائف الشخصية
personality factors	عوامل الشخصية
personality variables	متغيرات الشخصية
pidginization	الترطين
pivot grammar	النحو المحوري
phatic communion	الاتصال الودي
placement test	اختبار تصنيف
positive transfer	النقل الإيجابي
possessor-possessed	علاقة الملكية
postsysmatic errors	أخطاء ما بعد الانتظام
potentiality	احتمالية
psycholinguistics	علم اللغة النفسي
psychological reality	الواقع النفسي
psychometric structural period	فترة القياس النفسي البنائي
psychomotor	نفس حركي
practicality	سهولة التطبيق
pragmatic competence	القدرة التداولية
pragmatics	التداولية

respondent conditioning	الإشراط المستجيب
respondents	المستجيبات
responding	استجابة
rhythm	الإيقاع
risk-taking	المخاطرة
role-play	القيام بدور ما
rote verbal learning	التعلم الشفهي الاستظهاري

- S -

schizophrenia	ازدواج الشخصية
scientific grammar	النحو العلمي
scoring	تقدير الدرجة
search for relevance	البحث عن المواءمة
second language	اللغة الثانية
self-actualization	تحقيق الذات
self-esteem	تقدير الذات
semantic correspondence	التشابه الدلالي
semantics	علم الدلالة
sensing	الحسبة
sensorimoter	حس حركي
sentence processing	معالجة الجمل
series method	طريقة التسلسل
signal learning	تعلم العلامة
the silent way	الطريقة الثامنة
simplicity	البساطة
simulation games	ألعاب المحاكاة
situational approach	المدخل الموقفي
skinner's boxes	صناديق سكنر
slott-fillers	نظام ملء الخانات
social distance	التفاوت الاجتماعي
social transaction	التعامل الاجتماعي
sociolinguistic competence	القدرة اللغوية الاجتماعية
sociolinguistics	علم اللغة الاجتماعي
spatial intelligence	ذكاء المسافة
specifications	المواصفات
speech acts	الأحداث الكلامية
speech registers	الخصائص الفردية للكلام
split	الفصل
standerdized	معياري
standard taxanomy	التصنيف المعياري
start from somewhere	البدء من نقطة معينة
state anxiety	القلق العارض
stereotypes	الانطباعات الذهنية
stimulation	إثارة
stimulus-response learning	التعلم بالمثير والاستجابة
storage	التخزين
strategic competence	القدرة الاستراتيجية
strategies	استراتيجات
strong version	الصيغة الحادة
structural correspondence	التشابه البنائي
styles	أساليب
suggestopedia	الطريقة الإيحائية
superior	المستوى المتميز
surface structure	البنية السطحية
systematic forgetting	النسيان النسقي

- T -

talk to oneself	الحديث مع النفس
temporal	زماني
test administration	إجراء الاختبار
testee	المختَبَر
text attack skills	مهارات اقتحام النص
thematic apperception tests	اختبارات تفسير الموضوعات الربطي
time-delayed	يستغرق وقتاً
tolerance of ambiguity	التسامح تجاه اللبس

topic avoidance	تحاشي الموضوع
topic development	تنمية الموضوع
topic nomination	اختيار الموضوع
topic termination	إنهاء الموضوع
total physical reponse	الاستجابة العضوية الكاملة
trace theory	نظرية التعقب
trait anxiety	القلق المتأصل
transfer	نقل
types	أنماط

- U -

underdifferentiation	التفريق الناقص
underlying structures	البنى التحتية
unitary trait hypothesis	فرضية الخاصية المتكاملة
unique nouns	الأسماء الفريدة
suniversal characteristic	خصائص كلية
universal grammar	النحو الكلي
universality	كلية

- V -

validity	الصدق
valuing	إسباغ القيمة
verbal association	الربط الكلامي
verbal attention getter	لفت الانتباه شفوياً
verbal behaviour	السلوك الكلامي

- W -

warmup	الإحماء
weak version	الصيغة الضعيفة
wind down	التهدئة
word association	تداعي الكلمات
word coinage	صوغ كلمة جديدة
word for washback	العمل علي التحسين

- Z -

zero transfer	عدم النقل

Wong, Rita F. 1986. Instructional considerations in teaching pronunciation. In Morley 1986.

Wong, Rita F. 1987. Teaching Pronunciation: Focus on Rhythm and Intonation. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

Yorio, Carlos. 1976. Discussion of "Explaining sequence and variation in second language acquisition." Language Learning, Special Issue Number 4:59-63.

Zangwill, Oliver. 1971. The neurology of language. In Minnis 1971.

Wardhaugh, Ronald. 1972. Introduction to Linguistics. New York: McGraw-Hill Book Company.

Wardhaugh, Ronald. 1974. Topics in Applied Linguistics. Rowley, MA: Newbury House Publishers.

Wardhaugh, Ronald. 1976. The Contexts of Language. Rowley, MA: Newbury House Publishers.

Wardhaugh, Ronald. 1977. Introduction to Linguistics. Second Edition. Rowley, MA: Newbury House Publishers.

Wardhaugh, Ronald and Brown, H. Douglas (Editors). 1976. A Survey of Applied Linguistics. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Watson, John B. 1913. Psychology as the behaviorist views it. Psychological Review 20:158-177.

Webster's New International Dictionary of the English Language. 1934. Edited by W.A. Neilson. Springfield, MA: G. and C. Merriam Company.

Weinreich, Uriel. 1953. Languages in Contact: Findings and Problems. New York: Publication Number 1 of the Linguistic Circle of New York.

Weir, Ruth H. 1962. Language in the Crib. The Hague: Mouton Publishers.

Wenden, Anita L. 1985. Learner strategies. TESOL Newsletter 19:1-7.

Wesche, Marjorie B. 1983. Communicative testing in a second language. The Modern Language Journal 67:41-55.

Whitman, Randal. 1970. Contrastive analysis: Problems and procedures. Language Learning 20:191-197.

Whitman, Randal and Jackson, Kenneth L. 1972. The unpredictability of contrastive analysis. Language Learning 22:29-41.

Whorf, Benjamin. 1956. Science and linguistics. In Carroll 1956.

Widdowson, Henry G. 1978a. Notional-functional syllabuses 1978: Part IV. In Blatchford and Schachter 1978.

Widdowson, Henry G. 1978b. Teaching Language as Communication. Oxford: Oxford University Press.

Wilkins, David A. 1976. Notional Syllabuses. London: Oxford University Press.

Witkin, Herman A., Oltman, Philip K., Raskin, Evelyn, and Karp, Stephen. 1971. Embedded Figures Test. Manual for the Embedded Figures Test. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc.

Wolfson, Nessa. 1981. Compliments in cross-cultural perspective. TESOL Quarterly 15:117-124.

Wolfson, Nessa and Judd, Elliot (Editors). 1983. Sociolinguistics and Language Acquisition. Rowley, MA: Newbury House Publishers.

Wolfson, Nessa, D'Amico-Reisner, Lynne, and Huber, Lisa. 1983. How to arrange for social commitments in American English: The invitation. In Wolfson and Judd 1983.

Tarone, Elaine, Frauenfelder, Uli, and Selinker, Larry. 1976. Systematicity/variability and stability/instability in interlanguage systems. In H.D. Brown 1976a.

Taylor, Barry P. 1974. Toward a theory of language acquisition. Language Learning 24:23-35.

Taylor, Barry P. 1975. The use of overgeneralization and transfer learning strategies by elementary and intermediate students in ESL. Language Learning 25:73-107.

Taylor, Barry P. 1983. Teaching ESL: Incorporating a communicative, student-centered component. TESOL Quarterly 17:69-88.

Torrance, E. Paul. 1980. Your Style of Learning and Thinking, Forms B and C. Athens, GA: University of Georgia.

Tursi, Joseph (Editor). 1970. Foreign Languages and the "New" Student: Reports of the Working Committees. New York: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.

Twaddell, Freeman. 1935. On Defining the Phoneme. Language Monograph Number 166.

Twain, Mark. 1869. The Innocents Abroad. Volume 1. New York: Harper and Brothers.

Twain, Mark. 1880. A Tramp Abroad. Hartford, CN: American Publishing Company.

Upshur, John A. 1976. Discussion of "A program for language testing research." Language Learning, Special Issue Number 4:167-174.

Valdman, Albert (Editor). 1966. Trends in Language Teaching. New York: McGraw-Hill Book Company.

Van Ek, J.A. and Alexander, L.G. 1975. Threshold Level English. Oxford: Pergamon Press.

Van Ek, J.A., Alexander, L.G., and Fitzpatrick, M.A. 1977. Waystage English. Oxford: Pergamon Press.

Vigil, Neddy A. and Oller, John W. 1976. Rule fossilization: A tentative model. Language Learning 26:281-295.

Wagner-Gough, Judy. 1975. Comparative studies in second language learning. CAL-ERIC/CLL Series on Languages and Linguistics 26.

Walsh, Terence M. and Diller, Karl C. 1981. Neurolinguistic considerations on the optimum age for second language learning. In Diller 1981.

Wanner, Eric. and Gleitman, Lila R. 1982. Language Acquisition: The State of the Art. Cambridge: Cambridge University Press.

Wardhaugh, Ronald. 1970. The contrastive analysis hypothesis. TESOL Quarterly 4:123-130.

Wardhaugh, Ronald. 1971. Theories of language acquisition in relation to beginning reading instruction. Language Learning 21:1-26.

Spolsky, Bernard. 1969. Attitudinal aspects of second language learning. Language Learning 19:271-283.

Spolsky, Bernard. 1970. Linguistics and language pedagogy--applications or implications. Monograph on Languages and Linguistics 22. Report of the 20th Annual Round Table Meeting, Georgetown University.

Spolsky, Bernard (Editor). 1978a. Approaches to Language Testing. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.

Spolsky, Bernard. 1978b. Linguists and language testers. In Spolsky 1978a.

Stansfield, Charles and Hansen, Jacqueline. 1983. Field dependence-independence as a variable in second language cloze test performance. TESOL Quarterly 17:29-38.

Stauble, Ann-Marie E. 1978. The process of decreolization: A model for second language development. Language Learning 28:29-54.

Stenson, Nancy. 1974. Induced errors. In Schumann and Stenson 1974.

Stern, H.H. 1970. Perspectives on Second Language Teaching. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Stern, H.H. 1975. What can we learn from the good language learner? The Canadian Modern Language Review 34:304-318. Reprinted in Croft 1980.

Sternberg, Robert J. and Davidson, Janet E. 1982. The mind of the puzzler. Psychology Today 16:6:37-44.

Stevick, Earl. 1974. The meaning of drills and exercises. Language Learning 24:1-22.

Stevick, Earl. 1976a. Memory, Meaning and Method. Rowley, MA: Newbury House Publishers.

Stevick, Earl. 1976b. English as an alien language. In Fanselow and Crymes 1976.

Stevick, Earl. 1982. Teaching and Learning Languages. New York: Cambridge University Press.

Stockwell, Robert, Bowen, J. Donald, and Martin, John W. 1965. The Grammatical Structures of English and Spanish. Chicago: University of Chicago Press.

Sullivan, Edmund V. 1967. Piaget and the School Curriculum: A Critical Appraisal. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Swain, Merrill. 1977. Future directions in second language research. In Henning 1977.

Swain, Merrill. 1984. Large-scale communicative language testing. In Savignon and Berns 1984.

Tarone, Elaine. 1979. Interlanguage as chameleon. Language Learning 29:181-191.

Tarone, Elaine. 1981. Some thoughts on the notion of communication strategy. TESOL Quarterly 15:285-295.

Tarone, Elaine. 1983. Some thoughts on the notion of "communication strategy." In Faerch and Kasper 1983.

Scovel, Thomas. 1982. Questions concerning the application of neurolinguistic research to second language learning/teaching. TESOL Quarterly 16:323-331.

Scovel, Thomas. 1984. A time to speak: Evidence for a biologically-based critical period for language acquisition. Paper presented at San Francisco State University, January 19, 1984.

Sebuktekin, Hikmet. 1975. An Outline of English-Turkish Contrastive Phonology: Segmental Phonemes. Istanbul: Bogazici University.

Seliger, Herbert W. 1982. On the possible role of the right hemisphere in second language acquisition. TESOL Quarterly 16:307-314.

Seliger, Herbert W. and Long, Michael H. 1983. Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition. Rowley, MA: Newbury House Publishers.

Selinker, Larry. 1972. Interlanguage. International Review of Applied Linguistics 10:201-231.

Selinker, Larry and Lamendella, John. 1979. The role of extrinsic feedback in interlanguage fossilization: A discussion of "Rule fossilization: A tentative model." Language Learning 29:363-375.

Shatz, Marilyn and McCloskey, Laura. 1984. Answering appropriately: A developmental perspective on conversational knowledge. In Kuczaj 1984.

Sinclair, J.M. and Coulthard, R.M. 1975. Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils. Oxford: Oxford University Press.

Singer, H. and Ruddell, R.B. (Editors). 1970. Theoretical Models and Processes of Reading. Newark, DE: International Reading Association.

Skinner, B.F. 1938. Behavior of Organisms: An Experimental Analysis. New York: Appleton-Century-Crofts.

Skinner, B.F. 1953. Science and Human Behavior. New York: Macmillan Company.

Skinner, B.F. 1957. Verbal Behavior. New York: Appleton-Century-Crofts.

Skinner, B.F. 1968. The Technology of Teaching. New York: Appleton-Century-Crofts.

Slobin, Dan I. 1971. Psycholinguistics. Glenview, IL: Scott, Foresman & Company.

Slobin, Dan I. (Editor). 1986. The Crosslinguistic Study of Language Acquisition. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Smith, Frank. 1975. Comprehension and Learning: A Conceptual Framework for Teachers. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Smith, Frank and Miller, George A. (Editors). 1966. The Genesis of Language: A Psycholinguistic Approach. Cambridge, MA: M.I.T. Press.

Smith, Stephen M. 1984. The Theater Arts and the Teaching of Second Languages. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.

Snow, Marguerite A. and Shapira, Rina G. 1985. The role of social-psychological factors in second language learning. In Celce-Murcia 1985.

Sorenson, Arthur. 1967. Multilingualism in the Northwest Amazon. American Anthropologist 69:670-684.

Savignon, Sandra J. 1972. Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching. Philadelphia: The Center for Curriculum Development, Inc.

Savignon, Sandra J. 1982. Dictation as a measure of communicative competence in French as a second language. Language Learning 32:33-51.

Savignon, Sandra J. 1983. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.

Savignon, Sandra J. and Berns, Margie S. 1984. Initiatives in Communicative Language Teaching: A Book of Readings. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.

Schachter, Jacqueline. 1974. An error in error analysis. Language Learning 24:205-214.

Schmidt, Richard W. 1983. Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence: A case study of an adult. In Wolfson and Judd 1983.

Schumann, John H. 1975. Affective factors and the problem of age in second language acquisition. Language Learning 25:209-235.

Schumann, John H. 1976a. Second language acquisition: The pidginization hypothesis. Language Learning 26:391-408.

Schumann, John H. 1976b. Second language acquisition research: Getting a more global look at the learner. Language Learning, Special Issue Number 4:15-28.

Schumann, John H. 1976c. Social distance as a factor in second language acquisition. Language Learning 26:135-143.

Schumann, John H. 1978. The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition. Rowley, MA: Newbury House Publishers.

Schumann, John H. 1982a. Art and science in second language acquisition research. In Clarke and Handscombe 1982.

Schumann, John H. 1982b. Simplification, transfer, and relexification as aspects of pidginization and early second language acquisition. Language Learning 32:337-366.

Schumann, John H. and Stenson, Nancy (Editors). 1974. New Frontiers of Second Language Learning. Rowley, MA: Newbury House Publishers.

Schumann, John H., Holroyd, Jean, Campbell, Russell N., and Ward, Frederick A. 1978. Improvement of foreign language pronunciation under hypnosis: A preliminary study. Language Learning 28:143-148.

Schwartz, Joan. 1980. The negotiation for meaning: Repair in conversations between second language learners of English. In Larsen-Freeman 1980.

Scovel, Thomas. 1969. Foreign accents, language acquisition, and cerebral dominance. Language Learning 19:245-254.

Scovel, Thomas. 1978. The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. Language Learning 28:129-142.

Scovel, Thomas. 1979. Review of Suggestology and Outlines of Suggestopedy, by Georgi Lozanov. TESOL Quarterly 13:255-266.

Ravem, Roar. 1968. Language acquisition in a second language environment. International Review of Applied Linguistics 6:175-185.

Richards, Jack C. 1974. Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition. London: Longman Group, Ltd.

Richards, Jack C. 1975. Simplification: A strategy in the adult acquisition of a foreign language: An example from Indonesian/Malay. Language Learning 25:115-126.

Richards, Jack C. 1976. Second language learning. In Wardhaugh and Brown 1976.

Richards, Jack C. 1979. Rhetorical styles and communicative styles in the new varieties of English. Language Learning 29:1-25.

Richards, Jack C. 1984. The secret life of methods. TESOL Quarterly 18:7-23.

Richards, Jack C. and Rodgers, Theodore S. 1982. Method: Approach, design, and procedure. TESOL Quarterly 16:153-168.

Richards, Jack C. and Rodgers, Theodore S. 1986. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, Jack C. and Schmidt, Richard (Editors). 1983. Language and Communication. London: Longman Group Ltd.

Rivers, Wilga M. 1964. The Psychologist and the Foreign Language Teacher. Chicago: University of Chicago Press.

Rivers, Wilga M. 1981. Teaching Foreign Language Skills. Second Edition. Chicago: University of Chicago Press.

Roberts, Cheryl. 1983. Field independence as a predictor of second language learning for adult ESL learners in the United States. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois.

Rogers, Carl. 1951. Client Centered Therapy. Boston: Houghton Mifflin Company.

Rosansky, Ellen J. 1975. The critical period for the acquisition of language: Some cognitive developmental considerations. Working Papers on Bilingualism 6:92-102.

Rosansky, Ellen J. 1976. Methods and morphemes in second language acquisition research. Language Learning 26:409-425.

Rubin, Joan. 1975. What the "good language learner" can teach us. TESOL Quarterly 9:41-51.

Rubin, Joan. 1976. How to tell when someone is saying "no." Topics in Culture Learning, Volume 4, East-West Culture Learning Institute, Honolulu. Reprinted in Wolfson and Judd 1983.

Rubin, Joan and Thompson, Irene. 1982. How to Be a More Successful Language Learner. Boston: Heinle and Heinle Publishers.

Rutherford, William. 1982. Markedness in second language acquisition. Language Learning 32:85-108.

Saussure, Ferdinand de. 1916. Cours de linguistique générale. (Course in General Linguistics. Translated by Wade Baskin. New York: McGraw-Hill Book Company, 1959.)

Oller, John W., Baca, Lori L., and Vigil, Alfredo. 1978. Attitudes and attained proficiency in ESL: A sociolinguistic study of Mexican-Americans in the Southwest. TESOL Quarterly 11:173-183.

Oller, John W., Hudson, A., and Liu, Phyllis F. 1977. Attitudes and attained proficiency in ESL: A sociolinguistic study of native speakers of Chinese in the United States. Language Learning 27:1-27.

Olshtain, Elite and Cohen. Andrew D. 1983. Apology: A speech-act set. In Wolfson and Judd 1983.

Omaggio, Alice C. 1981. Helping Learners Succeed: Activities for the Foreign Language Classroom. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

Osgood, Charles E. 1953. Method and Theory in Experimental Psychology. New York: Oxford University Press.

Osgood, Charles E. 1957. Contemporary Approaches to Cognition. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ostrander, Sheila and Schroeder, Lynn. 1979. Superlearning. New York: Dell Publishing Company.

Paribakht, Tahereh. 1984. The relationship between the use of communication strategies and aspects of target language proficiencies: A study of ESL students. Quebec: International Center for Research on Bilingualism.

Paribakht, Tahereh. 1985. Strategic competence and language proficiency. Applied Linguistics 6:132-146.

Paulston, Christina B. 1974. Linguistic and communicative competence. TESOL Quarterly 8:347-362.

Pei, Mario 1966. Glossary of Linguistic Terminology. New York: Anchor Books.

Peters, Ann M. 1981. Language learning strategies: Does the whole equal the sum of the parts? In Diller 1981.

Pike, Kenneth. 1967. Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior. The Hague: Mouton Publishers.

Pimsleur, Paul. 1966. Pimsleur Language Aptitude Battery. New York: Harcourt, Brace & World.

Prator, Clifford H. 1967. Hierarchy of difficulty. Unpublished classroom lecture, University of California, Los Angeles.

Prator, Clifford H. 1972. Manual of American English Pronunciation. Diagnostic Passage. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Prator, Clifford H. and Celce-Murcia, Marianne. 1979. An outline of language teaching approaches. In Celce-Murcia and McIntosh 1979.

Pride, J.B. and Holmes, J. (Editors). 1972. Sociolinguistics. Harmondsworth, UK: Penguin Books.

Raimes, Ann. 1983. Tradition and revolution in ESL teaching. TESOL Quarterly 17:535-552.

Random House Dictionary of the English Language. 1966. New York: Random House.

Nilsen, Don L.F. 1971. The use of case grammar in teaching English as a foreign language. TESOL Quarterly 5:293-300.

Nuttall, Christine. 1982. Teaching Reading Skills in a Foreign Language. London: Heinemann Educational Books.

O'Malley, J. Michael, Chamot, Anna U., Stewner-Manzanares, Gloria, Kupper, Lisa, and Russo, Rocco P. 1985a. Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. Language Learning 35:21-46.

O'Malley, J. Michael, Chamot, Anna U., Stewner-Manzanares, Gloria, Russo, Rocco P., and Kupper, Lisa. 1985b. Learning strategy applications with students of English as a second language. TESOL Quarterly 19:557-584.

O'Malley, J. Michael, Russo, Rocco P., and Chamot, Anna U. 1983. A review of the literature on learning strategies in the acquisition of English as a second language: The potential for research applications. Rosslyn, VA: InterAmerica Research Associates.

Obler, Lorraine K. 1981. Right hemisphere participation in second language acquisition. In Diller 1981.

Obler, Lorraine K. 1982. Neurolinguistic aspects of language loss as they pertain to second language acquisition. In Lambert and Freed 1982.

Ochsner, Robert. 1970. A poetics of second language acquisition. Language Learning 29:53-80.

Ogden, Charles K. and Richards, I.A. (Editors). The Meaning of Meaning. London: Kegan Paul.

Oller, John W. 1976. A program for language testing research. Language Learning, Special Issue Number 4:141-165.

Oller, John W. 1979. Language Tests at School: A Pragmatic Approach. London: Longman Group Limited.

Oller, John W. 1981a. Language as intelligence? Language Learning 31:465-492.

Oller, John W. 1981b. Research on the measurement of affective variables: Some remaining questions. In Andersen 1981.

Oller, John W. 1982. Gardner on affect: A reply to Gardner. Language Learning 32:183-189.

Oller, John W. (Editor). 1983. Issues in Language Testing Research. Rowley, MA: Newbury House Publishers.

Oller, John W. and Perkins, Kyle (Editors). 1980. Research in Language Testing. Rowley, MA: Newbury House Publishers.

Oller, John W. and Richards, Jack C. (Editors). 1973. Focus on the Learner: Pragmatic Perspectives for the Language Teacher. Rowley, MA: Newbury House Publishers.

Oller, John W. and Streiff, Virginia. 1975. Dictation: A test of grammar based on expectancies. English Language Teaching 30:25-36.

Oller, John W. and Ziahosseiny, Seid M. 1970. The contrastive analysis hypothesis and spelling errors. Language Learning 20:183-189.

Approaches to Education. Lincoln, NE: Professional Educators Publications, Inc.

Miller, George A. 1956. The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. Psychological Review 63:81-97.

Miller, W.R. 1963. The acquisition of formal features of language. American Journal of Orthopsychiatry 34:862-867.

Milon, J. 1974. The development of negation in English by a second language learner. TESOL Quarterly 8:137-143.

Minnis, Noel (Editor). 1971. Linguistics at Large. New York: The Viking Press.

Moerk, Ernst L. 1985. Analytic, synthetic, abstracting, and word-class defining aspects of verbal mother-child interactions. Journal of Psycholinguistic Research 14:263-287.

Montgomery, Carol and Eisenstein, Miriam. 1985. Real reality revisited: An experimental communicative course in ESL. TESOL Quarterly 19:317-334.

Moore, Frank W. 1961. Readings in Cross Cultures. New Haven, CN: HRAF Press.

Morley, Joan. 1986. Current Perspectives on Pronunciation: Practices Anchored in Theory. Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Murdock, George Peter. 1961. The cross-cultural survey. In Moore 1961.

Myers, Isabel. 1962. The Myers-Briggs Type Indicator. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Naiman, Neil, Frohlich, Maria, Stern, H.H., and Todesco, Angie. 1978. The Good Language Learner. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Natalicio, D.S. and Natalicio, L.F.S. 1971. A comparative study of English pluralization by native and non-native English speakers. Child Development 42:1302-1306.

Nattinger, James R. 1984. Communicative language teaching: A new metaphor. TESOL Quarterly 18:391-407.

Nelson, Robert and Jakobovits, Leon A. 1970. Motivation in foreign language learning. In Tursi 1970.

Nemser, W. 1971. Approximative systems of foreign language learners. International Review of Applied Linguistics 9:115-123.

Neufeld, Gerald G. 1977. Language learning ability in adults: A study on the acquisition of prosodic and articulatory features. Working Papers on Bilingualism 12:45-60.

Neufeld, Gerald G. 1979. Towards a theory of language learning ability. Language Learning 29:227-241.

Neufeld, Gerald G. 1980. On the adult's ability to acquire phonology. TESOL Quarterly 14:285-298.

New Standard Encyclopedia. 1940. Edited by Frank Vizetelly. New York: Funk & Wagnalls.

Nilsen, Alleen Pace, Bosmajian, Haig, Gershuny, H. Lee, and Stanley, Julia P. 1977. Sexism and Language. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Lukmani, Yasmeen. 1972. Motivation to learn and language proficiency. Language Learning 22:261-274.

MacCorquodale, Kenneth. 1970. On Chomsky's review of Skinner's Verbal Behavior. Journal of the Experimental Analysis of Behavior 13:83-99.

Maclay, Howard and Osgood, Charles E. 1959. Hesitation phenomena in spontaneous English speech. Word 15:19-44.

Macnamara, John. 1973. The cognitive strategies of language learning. In Oller and Richards 1973.

Macnamara, John. 1975. Comparison between first and second language learning. Working Papers on Bilingualism 7:71:94.

Madsen, Harold S. 1982. Determining the debilitative impact of test anxiety. Language Learning 32:133-143.

Madsen, Harold S. 1983. Techniques in Testing. New York: Oxford University Press.

Malinowski, Bronislaw. 1923. The problem of meaning in primitive languages. In Ogden and Richards 1923.

Marckwardt, Albert D. 1972. Changing winds and shifting sands. MST English Quarterly 21:3-11.

Maslow, Abraham H. 1970. Motivation and Personality. Second Edition. New York: Harper & Row.

McGroarty, Mary. 1984. Some meanings of communicative competence for second language students. TESOL Quarterly 18:257-272.

McGroarty, Mary and Galvan, Jose L. 1985. Culture as an issue in second language teaching. In Celce-Murcia 1985.

McLaughlin, Barry. 1978. The monitor model: Some methodological considerations. Language Learning 28:309-332.

McLaughlin, Barry, Rossman, Tammi, and McLeod, Beverly. 1983. Second language learning: An information-processing perspective. Language Learning 33:135-158.

McNeill, David. 1966. Developmental psycholinguistics. In Smith and Miller 1966.

McNeill, David. 1968. On the theories of language acquisition. In Dixon and Horton 1968.

McTear, Michael F. 1984. Structure and process in children's conversational development. In Kuczaj 1984.

Mead, Robert C. (Editor). 1966. Reports of the Working Committee. New York: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.

Menyuk, Paula. 1971. The Acquisition and Development of Language. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.

Milhollan, Frank and Forisha, B.E. 1972. From Skinner to Rogers: Contrasting

Langacker, Ronald W. 1973. Language and Its Structure. Second Edition. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

Lange, Dale and Lowe, Pardee. 1986. Testing the transfer of the ACTFL/ETS/ILR reading proficiency scales to academia. Paper presented at the TESOL Testing Colloquium, Monterey, CA, March, 1986.

Langi, Uinise T. 1984. The natural approach: Approach, design, and procedure. TESL Reporter 17:11-18.

Larsen-Freeman, Diane. 1976. An explanation for the morpheme acquisition order of second language learners. Language Learning 26:125-134.

Larsen-Freeman, Diane (Editor). 1980. Discourse Analysis in Second Language Research. Rowley, MA: Newbury House Publishers.

Larsen-Freeman, Diane. 1986. Techniques and Principles in Language Teaching. New York: Oxford University Press.

Larson, Donald N. and Smalley, William A. 1972. Becoming Bilingual: A Guide to Language Learning. New Canaan, CN: Practical Anthropology.

Lawrence, Gordon. 1984. People Types and Tiger Stripes: A Practical Guide to Learning Styles. Gainesville, FL: Center for Applications of Psychological Type.

Leech, Gregory and Svartvik, Jan. 1975. A Communicative Grammar of English. London: Longman Group, Ltd.

Lenneberg, Eric H. 1964. The capacity for language acquisition. In Fodor and Katz 1964.

Lenneberg, Eric H. 1967. The Biological Foundations of Language. New York: John Wiley & Sons.

Leopold, Werner F. 1949. Speech Development of a Bilingual Child: A Linguist's Record. Evanston, IL: Northwestern University Press.

Leopold, Werner F. 1954. A child's learning of two languages. Georgetown University Round Table on Language and Linguistics 7:19-30.

Lightbown, Patsy M. 1985. Great expectations: Second language acquisition research and classroom teaching. Applied Linguistics 6:173-189.

Loftus, Elizabeth F. 1976. Language memories in the judicial system. Paper presented at the NWAVE Conference, Georgetown University.

Long, Michael H. 1977. Teacher feedback on learner error: Mapping cognitions. In Brown, H.D., Yorio, and Crymes 1977.

Long, Michael H. 1983. Does second language instruction make a difference? A review of research. TESOL Quarterly 17:359-382.

Long, Michael H. and Porter, Patricia. 1985. Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. TESOL Quarterly 19:207-228.

Lozanov, Georgi. 1979. Suggestology and Outlines of Suggestopedy. New York: Gordon and Breach Science Publishers.

Krashen, Stephen. 1985. The Input Hypothesis. London: Longman.

Krashen, Stephen and Terrell, Tracy D. 1983. The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom. Oxford: Pergamon Press.

Krashen, Stephen, Seliger, Herbert, and Hartnett, Dayle. 1974. Two studies in adult second language learning. Kritikon Literarum 3:220-228.

Krathwohl, David R., Bloom, Benjamin, and Masia, Bertram B. 1964. Taxonomy of Educational Objectives. Handbook H: Affective Domain. New York: David McKay Company.

Krohn, Robert. 1970. The role of linguistics in TEFL methodology. Language Learning 20:103-108.

Krohn, Robert. 1971. English Sentence Structure. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Kuczaj, Stan A. (Editor). 1984. Discourse Development: Progress in Cognitive Development Research. New York: Springer Verlag.

Kuhn, Thomas. 1970. The Structure of Scientific Revolutions. Chicago: University of Chicago Press.

Labov, William. 1970. The study of language in its social context. Studium Generale 23:30-87.

Lado, Robert. 1957. Linguistics Across Cultures. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Lado, Robert. 1961. Language Testing: The Construction and Use of Foreign Language Tests. London: Longman Group Limited.

LaForge, Paul. 1971. Community language learning: A pilot study. Language Learning 21:45-61.

Lakoff, Robin. 1976. Language and society. In Wardhaugh and Brown 1976.

Lambert, Richard D. and Freed, Barbara F. 1982. The Loss of Language Skills. Rowley, MA: Newbury House Publishers.

Lambert, Wallace E. 1963. Psychological approaches to the study of language. Modern Language Journal 47:51-62, 114-121.

Lambert, Wallace E. 1967. A social psychology of bilingualism. The Journal of Social Issues 23:91-109.

Lambert, Wallace E. 1972. Language, Psychology, and Culture: Essays by Wallace E. Lambert. Stanford, CA: Stanford University Press.

Lamendella, John. 1969. On the irrelevance of transformational grammar to second language pedagogy. Language Learning 19:255-270.

Lamendella, John. 1985. Character type and second language acquisition. Paper presented at the Bay Area Second Language Research Consortium, San Francisco, CA, September, 1985.

Landes, James. 1975. Speech addressed to children: Issues and characteristics of parental input. Language Learning 25:355-379.

James, William. 1890. The Principles of Psychology. Volume 1. New York: Henry Holt & Company (Dover Publications 1950).

Jenkins, James and Palermo, David. 1964. Mediation processes and the acquisition of linguistic structure. In Bellugi and Brown 1964.

Jesperson, Otto. 1904. How to Teach a Foreign Language. Translated by Sophia Yhlen-Olsen Bertelsen. London: Allen & Unwin.

Jesperson, Otto. 1933. Essentials of English Grammar. London: Allen & Unwin.

Joos, Martin. 1967. The Five Clocks. New York: Harcourt, Brace and World, Inc.

Judd, Elliot. 1983. The problem of applying sociolinguistic findings to TESOL: The case of male/female language. In Wolfson and Judd 1983.

Jung, Carl. 1923. Psychological Types. New York: Harcourt Brace Company.

Kachru, Braj B. 1965. The Indianness in Indian English. Word 21:391-410.

Kachru, Braj B. 1976. Models of English for the third world: White man's linguistic burden or language pragmatics? TESOL Quarterly 10:221-239.

Kachru, Braj B. 1977. New Englishes and old models. English Language Forum, July.

Kagan, Jerome. 1965. Reflection-impulsivity and reading ability in primary grade children. Child Development 36:609-628.

Kagen, Jerome, Pearson, L., and Welch, Lois. 1966. Conceptual impulsivity and inductive reasoning. Child Development 37:583-594.

Kaplan, Robert B. 1980. Annual Review of Applied Linguistics. Rowley, MA: Newbury House Publishers.

Keirsey, David and Bates, Marilyn. 1984. Please Understand Me: Character and Temperament Types. Del Mar, CA: Prometheus Nemesis Book Company.

Kimble, Gregory A. and Garmezy, Norman. 1963. Principles of General Psychology. Second Edition. New York: The Ronald Press Company.

Kleinmann, Howard. 1977. Avoidance behavior in adult second language acquisition. Language Learning 27:93-107.

Koch, S. (Editor). 1963. Psychology: A Study of Science. Volume 5. New York: McGraw-Hill Book Company.

Krashen, Stephen. 1973. Lateralization, language learning, and the critical period: Some new evidence. Language Learning 23:63-74.

Krashen, Stephen. 1976. Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning. TESOL Quarterly 10:157-168.

Krashen, Stephen. 1977. The monitor model for adult second language performance. In Burt, Dulay and Finocchiaro 1977.

Krashen, Stephen. 1981. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon Press.

Krashen, Stephen. 1982. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press.

Hartnett, Dayle D. 1985. Cognitive style and second language learning. In Celce-Murcia 1985.

Hatch, Evelyn. 1978a. Discourse analysis and second language acquisition. In Hatch 1978b.

Hatch, Evelyn (Editor). 1978b. Second Language Acquisition. Rowley, MA: Newbury House Publishers.

Hatch, Evelyn and Long, Michael H. 1980. Discourse analysis, what's that? In Larsen-Freeman 1980.

Hayes, J. (Editor). 1970. Cognition and the Development of Language. New York: John Wiley and Sons.

Hendrickson, James M. 1980. Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice. In Croft 1980.

Henning, Carol A. (Editor). 1977. Proceedings of the Los Angeles Second Language Research Forum. Los Angeles: University of California at Los Angeles.

Heyde, Adelaide. 1979. The relationship between self-esteem and the oral production of a second language. Unpublished doctoral dissertation, University of Michigan.

Higgs, Theodore V. 1982. Curriculum, Competence, and the Foreign Language Teacher. ACTFL Foreign Language Education Series. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.

Higgs, Theodore V. and Clifford, Ray. 1982. The push toward communication. In Higgs 1982.

Hilgard, Ernest. 1963. Motivation in learning theory. In Koch 1963.

Hill, Jane. 1970. Foreign accents, language acquisition, and cerebral dominance revisited. Language Learning 20:237-248.

Hill, Joseph. 1972. The Educational Sciences. Detroit: Oakland Community College.

Hines, Mary and Rutherford, William. 1981. On TESOL '81. Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Hladik, Ellen G. and Edwards, Harold T. 1984. A comparative analysis of mother-father speech in the naturalistic home environment. Journal of Psycholinguistic Research, 13:321-332.

Hogan, Robert. 1969. Development of an empathy scale. Journal of Consulting and Clinical Psychology 33:307-316.

Holzman, Mathilda. 1984. Evidence for a reciprocal model of language development. Journal of Psycholinguistic Research 13:119-146.

Hymes, Dell. 1967. On communicative competence. Unpublished manuscript, University of Pennsylvania.

Hymes, Dell. 1972. On communicative competence. In Pride and Holmes 1972.

Hymes, Dell. 1974. Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Jakobovits, Leon. 1968. Implications of recent psycholinguistic developments for the teaching of a second language. Language Learning 18:89-109.

of assimilative motivation. Paper presented at the TESOL Convention, Houston, TX, March, 1984.

Greenberg, Joseph H. (Editor). 1963. Universals of Language. Cambridge, MA: M.I.T. Press.

Greenberg, Joseph H. 1966. Language Universals. The Hague: Mouton Publishers.

Gregg, Kevin R. 1984. Krashen's monitor and Occam's razor. Applied Linguistics 5:79-100.

Grice, H.P. 1967. Logic and conversation. Unpublished manuscript, University of California, Berkeley.

Guidelines for the Preparation of Teachers of English to Speakers of Other Languages in the United States. 1975. Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Guiora, Alexander Z. 1981. Language, personality and culture or the Whorfian hypothesis revisited. In Hines and Rutherford 1981.

Guiora, Alexander Z., Acton, William R., Erard, Robert, and Strickland, Fred W. 1980. The effects of benzodiazepine (valium) on permeability of ego boundaries. Language Learning 30:351-363.

Guiora, Alexander Z., Beit-Hallami, Benjamin, Brannon, Robert C., Dull, Cecelia Y., and Scovel, Thomas. 1972a. The effects of experimentally induced changes in ego states on pronunciation ability in second language: An exploratory study. Comprehensive Psychiatry 13.

Guiora, Alexander Z., Brannon, Robert C., and Dull, Cecelia Y. 1972b. Empathy and second language learning. Language Learning 22:111-130.

Hakuta, Kenji. 1974. Prefabricated patterns and the emergence of structure in second language acquisition. Language Learning 24:287-297.

Hakuta, Kenji. 1976. A case study of a Japanese child learning English as a second language. Language Learning 26:326-351.

Hall, Edward. 1959. The Silent Language. New York: Doubleday & Company.

Hall, Edward. 1966. The Hidden Dimension. New York: Doubleday & Company.

Hall, Edward. 1974. Making sense without words. In Fersh 1974.

Halliday, Michael. 1973. Explorations in the Functions of Language. London: Edward Arnold.

Hammerly, Hector. 1985. An Integrated Theory of Language Teaching. Blaine, WA: Second Language Publications.

Hansen, Jacqueline and Stansfield, Charles. 1981. The relationship of field dependent-independent cognitive styles to foreign language achievement. Language Learning 31:349-367.

Hansen, Lynne. 1984. Field dependence-independence and language testing: Evidence from six Pacific island cultures. TESOL Quarterly 18:311-324.

Hansen-Bede, Lynn. 1975. A child's creation of a second language. Working Papers on Bilingualism 6:103-126.

Fodor, Jerry A. and Katz, Jerrold J. (Editors). 1964. The Structure of Language: Readings in the Philosophy of Language. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.

Foster, George M. 1962. Traditional Cultures. New York: Harper and Row.

Freud, Sigmund. 1920. A General Introduction to Psychoanalysis. New York: Liveright.

Fries, Charles C. 1945. Teaching and Learning English as a Foreign Language. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Fries, Charles C. 1952. The Structure of English. New York: Harcourt, Brace, and World.

Gage, Nathan (Editor). 1964. Handbook of Research on Teaching. Chicago: Rand McNally & Company.

Gagné, Robert M. 1965. The Conditions of Learning. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Gaies, Stephen J. 1983. Learner feedback: An exploratory study of its role in the second language classroom. In Seliger and Long 1983.

Gardner, Howard. 1983. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books.

Gardner, Robert C. 1982. Social factors in language retention. In Lambert and Freed 1982.

Gardner, Robert C. and Lambert, Wallace E. 1972. Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley, MA: Newbury House Publishers.

Gattegno, Caleb. 1972. Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way. Second Edition. New York: Educational Solutions.

Gattegno, Caleb. 1976. The Common Sense of Teaching Foreign Languages. New York: Educational Solutions.

Genesee, Fred. 1982. Experimental neuropsychological research on second language processing. TESOL Quarterly 16:315-322.

Geschwind, Norman. 1970. The organization of language and the brain. Science 170:940-944.

Gibbons, John. 1985. The silent period: An examination. Language Learning 35:255-267.

Gleason, Henry A. 1961. An Introduction to Descriptive Linguistics. Revised Edition. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Gleitman, Lila R. and Wanner, Eric. 1982. Language acquisition: The state of the state of the art. In Wanner and Gleitman 1982.

Goodman, Kenneth S. 1970. Reading: A psycholinguistic guessing game. In Singer and Ruddell 1970.

Gouin, Francois. 1880. L'art d'enseigner et d'etudier les langues. Paris: Librairie Fischbacher.

Graham, C.R. 1984. Beyond integrative motivation: The development and influence

Dulay, Heidi C., Burt, Marina K., and Hernandez-Ch., Eduardo. 1975. Bilingual Syntax Measure. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

Duran, Richard P. (with Canale, Michael, Penfield, Joyce, Stansfield, Charles W., and Liskin-Gasparro, Judith E.) 1985. TOEFL From a Communicative Viewpoint on Language Proficiency: A Working Paper. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Durkheim, Emile. 1897. Le suicide. Paris: F. Alcan.

Eckman, Fred R. 1977. Markedness and the contrastive analysis hypothesis. Language Learning 27:315-330.

Eckman, Fred R. 1981. On the naturalness of interlanguage phonological rules. Language Learning 31:195-216.

Edwards, Betty. 1979. Drawing on the Right Side of the Brain. Los Angeles: J.P. Tarcher/St. Martins.

Elbow, Peter. 1973. Writing Without Teachers. New York: Oxford University Press. (Appendix Essay: "The doubting game and the believing game: An analysis of the intellectual enterprise").

Ervin-Tripp, Susan. 1974. Is second language learning like the first? TESOL Quarterly 8:111-127.

Ewing, David W. 1977. Discovering your problem solving style. Psychology Today 11:12:69-73.

Faerch, Claus and Kasper, Gabriele. 1983a. Plans and strategies in foreign language communication. In Faerch and Kasper 1983.

Faerch, Claus and Kasper, Gabriele. (Editors). 1983b. Strategies in Interlanguage Communication. London: Longman.

Faerch, Claus and Kasper, Gabrielle. 1984. Two ways of defining communication strategies. Language Learning 34:45-63.

Fanselow, John F. and Crymes, Ruth H. (Editors). 1976. On TESOL 76. Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Farhady, Hossein. 1979. The disjunctive fallacy between discrete-point and integrative tests. TESOL Quarterly 13:347-357.

Farhady, Hossein. 1982. Measures of language proficiency from the learner's perspective. TESOL Quarterly 16:43-59.

Fast, Julius. 1970. Body Language. New York: M. Evans Company.

Fersh, Seymour (Editor). 1974. Learning About People and Cultures. Evanston, IL: McDougal, Littel & Company.

Finocchiaro, Mary. 1964. English as a Second Language: From Theory to Practice. New York: Simon & Schuster.

Finocchiaro, Mary and Brumfit, Christopher. 1983. The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice. New York: Oxford University Press.

Flege, James E. 1981. The phonological basis of foreign accent: A hypothesis. TESOL Quarterly 15:443-455.

Cziko, Gary A. 1982. Improving the psychometric, criterion-referenced, and practical qualities of integrative language tests. TESOL Quarterly 16:367-379.

D'Amico-Reisner, Lynnè. 1983. An analysis of the surface structure of disapproval exchanges. In Wolfson and Judd 1983.

Davidson, Fred, Hudson, Thom, and Lynch, Brian. 1985. Language testing: Operationalization in classroom measurement and L2 research. In Celce-Murcia 1985.

Day, Richard R., Chenoweth, N. Ann, Chun, Ann E., and Luppescu, Stuart. 1984. Corrective feedback in native-nonnative discourse. Language Learning 34:19-45.

De Vito, Joseph A. 1971. Psycholinguistics. Indianapolis, IN: The Bobbs-Merrill Company, Inc.

Devine, Joanne, Carrell, Patricia L., and Eskey, David E. (Editors). 1986. Research in Reading ESL. Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Dewey, John. 1910. How We Think. Boston: D.C. Heath Company.

Dieterich, Thomas G., Freeman, Cecilia, and Crandall, Jo Ann. 1979. A linguistic analysis of some English proficiency tests. TESOL Quarterly 13:535-550.

Diller, Karl C. 1978. The Language Teaching Controversy. Rowley, MA: Newbury House Publishers.

Diller, Karl C. (Editor). 1981. Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude. Rowley, MA: Newbury House Publishers.

Donahue, Meghan and Parsons, Adelaide Heyde. 1982. The use of roleplay to overcome cultural fatigue. TESOL Quarterly 16:359-365.

Donne, John. 1975. Devotions upon Emergent Occasions. Edited with commentary by Anthony Raspa. Montreal: McGill-Queen's University Press.

Doron, Sandra. 1973. Reflectivity-impulsivity and their influence on reading for inference for adult students of ESL. Unpublished manuscript, University of Michigan.

Drach, K. 1969. The language of the parent: A pilot study. Working Paper Number 14, Language Behavior Research Laboratory, University of California, Berkeley.

Dulay, Heidi C. and Burt, Marina K. 1972. Goofing: An indicator of children's second language learning strategies. Language Learning 22: 235-252.

Dulay, Heidi C. and Burt, Marina K. 1974a. Errors and strategies in child second language acquisition. TESOL Quarterly 8:129-136.

Dulay, Heidi C. and Burt, Marina K. 1974b. Natural sequences in child second language acquisition. Language Learning 24:37-53.

Dulay, Heidi C. and Burt, Marina K. 1976. Creative construction in second language learning and teaching. Language Learning, Special Issue Number 4:65-79.

Clarke, Mark, Losoff, Ann, McCracken, Margaret Dickenson, and Rood, David S. 1984. Linguistic relativity and sex/gender studies: Epistemological and methodological considerations. Language Learning 34:47-67.

Coffey, Margaret Pogemiller. 1983. Fitting In: A Functional/Notional Text for Learners of English. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Cohen, Andrew D. and Aphek, Edna. 1981. Easifying second language learning. Studies in Second Language Acquisition 3:221-236.

Coleman, Algernon. 1929. The Teaching of Modern Foreign Languages in the United States: A Report Prepared for the Modern Language Study. New York: Macmillan Company.

Condon, E.C. 1973. Introduction to Cross Cultural Communication. New Jersey: Rutgers University.

Cook, Vivian. 1969. The analogy between first and second language learning. International Review of Applied Linguistics 7:207-216.

Cook, Vivian. 1973. Comparison of language development in native children and foreign adults. International Review of Applied Linguistics 11:13-28.

Coopersmith, Stanley. 1967. The Antecedents of Self-Esteem. San Francisco: W.H. Freeman & Company.

Corder, S. Pit. 1967. The significance of learners' errors. International Review of Applied Linguistics 5:161-170.

Corder, S. Pit. 1971. Idiosyncratic dialects and error analysis. International Review of Applied Linguistics 9:147-159.

Corder, S. Pit. 1973. Introducing Applied Linguistics. Harmondsworth, UK: Penguin Books.

Croft, Kenneth (Editor). 1980. Readings on English as a Second Language, Second Edition. Cambridge, MA: Winthrop Publishers.

Cummins, James. 1979. Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimal age question and some other matters. Working Papers on Bilingualism 19:197-205.

Cummins, James. 1980. The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue. TESOL Quarterly 14:175-187.

Cummins, James. 1981. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. Sacramento, CA: California State Department of Education, Office of Bilingual Bicultural Education.

Curran, Charles A. 1972. Counseling-Learning: A Whole Person Model for Education. New York: Grune & Stratton.

Curran, Charles A. 1976. Counseling-Learning in Second Languages. Apple River, IL: Apple River Press.

Curtiss, Susan. 1977. Genie: A Psycholinguistic Study of a Modern-Day "Wild Child." New York: Academic Press.

erences for correction of classroom conversation errors. In Fanselow and Crymes 1976.

Celce-Murcia, Marianne (Editor). 1985. Beyond Basics: Issues and Research in TESOL. Rowley, MA: Newbury House Publishers.

Celce-Murcia, Marianne and Hawkins, Barbara. 1985. Contrastive analysis, error analysis, and interlanguage analysis. In Celce-Murcia 1985.

Celce-Murcia, Marianne and McIntosh, Lois. 1979. Teaching English as a Second or Foreign Language. Rowley, MA: Newbury House Publishers.

Chamot, Anna U. and McKeon, Denise. 1984. Second language teaching. Rosslyn, VA: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Chapelle, Carol A. 1983. The relationship between ambiguity tolerance and success in acquiring English as a second language in adult learners. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois.

Chapelle, Carol A. and Roberts, Cheryl. 1986. Ambiguity tolerance and field independence as predictors of proficiency in English as a second language. Language Learning 36:27-45.

Chesterfield, Ray and Chesterfield, Kathleen B. 1985. Natural order in children's use of second language learning strategies. Applied Linguistics 6:45-59.

Chihara, Tetsuro and Oller, John W. 1978. Attitudes and proficiency in EFL: A sociolinguistic study of adult Japanese speakers. Language Learning 28:55-68.

Chomsky, Noam. 1959. A review of B.F. Skinner's Verbal Behavior. Language 35:26-58.

Chomsky, Noam. 1964. Current issues in linguistic theory. In Fodor and Katz 1964.

Chomsky, Noam. 1965. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, MA: M.I.T. Press.

Chomsky, Noam. 1966. Linguistic theory. In Mead 1966.

Chun, Ann E., Day, Richard R., Chenoweth, N. Ann, and Luppescu, Stuart. 1982. Types of errors corrected in native-nonnative conversations. TESOL Quarterly 16:537-547.

Clark, Herbert H. and Clark, Eve V. 1977. Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

Clark, John L.D. 1983. Language testing: Past and current status--directions for the future. The Modern Language Journal 67:431-443.

Clarke, Mark A. 1976. Second language acquisition as a clash of consciousness. Language Learning 26:377-390.

Clarke, Mark A. 1982. On bandwagons, tyranny, and common sense. TESOL Quarterly 16:437-448.

Clarke, Mark A. and Handscombe, Jean. 1982. Pacific Perspectives on Language Learning and Teaching. On TESOL '82. Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Bruner, Jerome and Clinchy, Blythe. 1966. Towards a disciplined intuition. In Bruner 1966a.

Bruner, Jerome S., Olver, Rose, and Greenfield, P. (Editors). 1966. Studies in Cognitive Growth. New York: John Wiley & Sons.

Burling, Robbins. 1970. Man's Many Voices. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Burt, Marina K. 1975. Error analysis in the adult EFL classroom. TESOL Quarterly 9:53-63.

Burt, Marina K. and Dulay, Heidi. 1975. New Directions in Second Language Learning, Teaching, and Bilingual Education. On TESOL '75. Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Burt, Marina K. and Kiparsky, Carol. 1972. The Gooficon: A Repair Manual for English. Rowley, MA: Newbury House Publishers.

Burt, Marina K., Dulay, Heidi C., and Finocchiaro, Mary (Editors). 1977. Viewpoints on English as a Second Language. New York: Regents Publishing Company.

Busch, Deborah. 1982. Introversion-extraversion and the EFL proficiency of Japanese students. Language Learning 32:109-132.

Campbell, Russell. 1978. Notional-functional syllabuses 1978: Part I. In Blatchford and Schachter 1978.

Canale, Michael. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards and Schmidt 1983.

Canale, Michael. 1984. Considerations in the testing of reading and listening proficiency. Foreign Language Annals 17:349-357.

Canale, Michael and Swain, Merrill. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics 1:1-47.

Carmichael, L., Hogan., H.P., and Walter, A.A. 1932. An experimental study of the effect of language on visually perceived form. Journal of Experimental Psychology 15:73-86.

Carrell, Patricia L. 1982. Cohesion is not coherence. TESOL Quarterly 16:479-488.

Carrell, Patricia L. 1986. A view of the written text as communicative interaction: Implications for reading in a second language. In Devine et al. 1986.

Carroll, John B. 1956. Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf. Cambridge, MA: M.I.T. Press.

Carroll, John B. 1961. Fundamental considerations in testing for English language proficiency of foreign students. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

Carroll, John B. and Sapon, Stanley M. 1958. Modern Language Aptitude Test. New York: The Psychological Corporation.

Carroll, Lewis. 1872. Through the Looking Glass. Boston: Lee & Shapard.

Cathcart, Ruth L. and Olsen, Judy E.W.B. 1976. Teachers' and students' pref-

Briere, Eugene J. and Hinofotis, Frances B. 1979. Concepts in Language Testing: Some Recent Studies. Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Brodkey, Dean and Shore, Howard. 1976. Student personality and success in an English language program. Language Learning 26:153-159.

Brown, H. Douglas. 1970. English relativization and sentence comprehension in child language. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Los Angeles.

Brown, H. Douglas. 1971. Children's comprehension of relativized English sentences. Child Development 42:1923-1936.

Brown, H. Douglas. 1972. Cognitive pruning and second language acquisition. Modern Language Journal 56:218-222.

Brown, H. Douglas. 1973. Affective variables in second language acquisition. Language Learning 23:231-244.

Brown, H. Douglas (Editor). 1976a. Papers in Second Language Acquisition. (Language Learning Special Issue Number 4). Ann Arbor, MI: Research Club in Language Learning.

Brown, H. Douglas. 1976b. What is applied linguistics? In Wardhaugh and Brown 1976.

Brown, H. Douglas. 1977a. Cognitive and affective characteristics of good language learners. In Henning 1977.

Brown, H. Douglas. 1977b. Some limitations of C-L/CLL models of second language teaching. TESOL Quarterly 11:365-372.

Brown, H. Douglas. 1980. The optimal distance model of second language acquisition. TESOL Quarterly 14: 157-164.

Brown, H. Douglas, Yorio, Carlos A., and Crymes, Ruth H. (Editors). 1977. Teaching and Learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice. On TESOL 77. Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Brown, James D. and Bailey, Kathleen M. 1984. A categorical instrument for scoring second language writing skills. Language Learning 34:21-42.

Brown, Roger. 1966. The "tip of the tongue" phenomenon. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior 5:325-337.

Brown, Roger, 1973. A First Language: The Early Stages. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brown, Roger and Bellugi, Ursula. 1964. Three processes in the child's acquisition of syntax. Harvard Educational Review 34:133-151.

Brown, Roger and Hanlon, C. 1970. Derivational complexity and order of acquisition in child speech. In Hayes 1970.

Bruner, Jerome (Editor). 1966a. Learning About Learning. Washington, DC: United States Government Printing Office.

Bruner, Jerome S. 1966b. Toward a Theory of Instruction. New York: W. W. Norton & Company.

Bellugi, Ursula and Brown, Roger (Editors). 1964. The Acquisition of Language. Monographs of the Society for Research in Child Development, Number 29 (Serial Number 92).

Berko, Jean, 1958. The child's learning of English morphology. Word 14: 150-177.

Berko-Gleason, Jean. 1982. Insights from child acquisition for second language loss. In Lambert and Freed 1982.

Berko-Gleason, Jean, 1985. The Development of Language. New York: Charles E. Merrill Publishing Company.

Berns, Margie S. 1984a. Functional approaches to language and language teaching: Another look. In Savignon and Berns 1984.

Berns, Margie S. 1984b. Review of Finocchiaro and Brumfit 1983. TESOL Quarterly 18:325-329.

Bialystok, Ellen. 1978. A theoretical model of second language learning. Language Learning 28:69-83.

Bialystok, Ellen. 1981. Some evidence for the integrity and interaction of two knowledge sources. In Andersen 1981.

Bialystok, Ellen. 1983. Inferencing: Testing the "hypothesis testing" hypothesis. In Seliger and Long 1983.

Bialystok, Ellen. 1985. The compatibility of teaching and learning strategies. Applied Linguistics 6:255-262.

Bickerton, Derek. 1981. Roots of Language. Ann Arbor, MI: Karoma Publishers.

Bierce, Ambrose. 1967. The Devil's Dictionary. New York: Doubleday, Inc.

Blair, Robert W. (Editor). 1982. Innovative Approaches to Language Teaching. Rowley, MA: Newbury House Publishers.

Blatchford, Charles H. and Schachter, Jacqueline (Editors). 1978. On TESOL 78: EFL Policies, Programs, Practices. Washington DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Bloom, Lois. 1971. Why not pivot grammar? Journal of Speech and Hearing Disorders 36:40-50.

Bloom, Lois (Editor). 1978. Readings in Language Development. New York: John Wiley & Sons.

Bolinger, Dwight. 1975. Aspects of Language. Second Edition. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

Bowen, J. Donald. 1975. Patterns of English Pronunciation. Rowley, MA: Newbury House Publishers.

Bowen, J. Donald, Madsen, Harold, and Hilferty, Ann. 1985. TESOL Techniques and Procedures. Rowley, MA: Newbury House Publishers.

Braine, Martin D.S. 1965. On the basis of phrase structure: A reply to Bever, Fodor, and Weksel. Psychological Review 72:153-159.

Breen, Michael P. and Candlin, Christopher N. 1980. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. Applied Linguistics 1:89-112.

Anderson, Richard C. and Ausubel, David A. (Editors). 1965. Readings in the Psychology of Cognition. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Anthony, Edward M. 1963. Approach, method and technique. English Language Teaching 17:63-67.

Asher, James. 1977. Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.

Augustine, St. 1838. Confessions. Translated by Edward B. Pusey. Oxford: J.C. Parker Company.

Austin, John L. 1962. How to Do Things with Words. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ausubel, David A. 1963. Cognitive structure and the facilitation of meaningful verbal learning. Journal of Teacher Education 14:217-221.

Ausubel, David A. 1964. Adults vs. children in second language learning: Psychological considerations. Modern Language Journal 48: 420-424.

Ausubel, David A. 1965. Introduction to part one. In Anderson and Ausubel 1965.

Ausubel, David A. 1968. Educational Psychology: A Cognitive View. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Bachman, Lyle F. 1982. The trait structure of cloze test scores. TESOL Quarterly 16:61-70.

Bachman, Lyle F. 1984. The TOEFL as a measure of communicative competence. Paper delivered at the Second TOEFL Invitational Conference, Educational Testing Service, Princeton, NJ, October, 1984.

Bachman, Lyle F. 1987. Fundamental Considerations in Language Testing. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.

Bailey, Kathleen M. 1983. Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. In Seliger and Long 1983.

Bailey, Kathleen M. 1985. Classroom-centered research on language teaching and learning. In Celce-Murcia 1985.

Bailey, Kathleen M. 1986. Class lecture, Spring 1986. Monterey Institute of International Studies.

Baldwin, Alfred. 1966. The development of intuition. In Bruner 1966.

Banathy, Bela, Trager, Edith C., and Waddle, Carl D. 1966. The use of contrastive data in foreign language course development. In Valdman 1966.

Bandura, Albert and Walters, Richard H. 1963. Social Learning and Personality Development. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Bar Adon, A. and Leopold, Werner F. (Editors). 1971. Child Language: A Book of Readings. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.

Bateson, Gregory. 1972. Steps to an Ecology of Mind. New York: Ballantine Books.

Beebe, Leslie M. 1983. Risk-taking and the language learner. In Seliger and Long 1983.

Bibliography

Abraham, Roberta G. 1985. Field independence-dependence and the teaching of grammar. TESOL Quarterly 19:689-702.

Acton, William. 1979. Second language learning and perception of difference in attitude. Unpublished doctoral dissertation, University of Michigan.

Adler, Peter S. 1972. Culture shock and the cross cultural learning experience. Readings in Intercultural Education, Volume 2. Pittsburgh: Intercultural Communication Network.

Allwright, Richard L. 1975. Problems in the study of teachers' treatment of learner error. In Burt and Dulay 1975.

Allwright, Richard L. 1980. Turns, topics, and tasks: Patterns of participation in language learning and teaching. In Larsen-Freeman 1980.

Alpert, R. and Haber, R. 1960. Anxiety in academic achievement situations. Journal of Abnormal and Social Psychology 61:207-215.

American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). 1982. ACTFL Provisional Proficiency Guidelines. Hastings-on-Hudson, NY: ACTFL.

Andersen, Roger W. 1978. An implicational model for second-language research. Language Learning 28:221-282.

Andersen, Roger W. 1979. Expanding Schumann's pidginization hypothesis. Language Learning 29:105-119.

Andersen, Roger W. (Editor). 1981. New Dimensions in Second Language Acquisition Research. Rowley, MA: Newbury House Publishers.

Andersen, Roger W. 1982. Determining the linguistic attributes of language attrition. In Lambert and Freed 1982.